



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

**COLABORAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE
AULA: FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
COENSINO**

**SÃO CARLOS
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

**COLABORAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE AULA:
FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COENSINO**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

**SÃO CARLOS
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

V697ce

Vilaronga, Carla Ariela Rios.

Colaboração da educação especial em sala de aula :
formação nas práticas pedagógicas do coensino / Carla
Ariela Rios Vilaronga. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
216 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2014.

1. Educação especial. 2. Professores - formação. 3.
Inclusão escolar. 4. Ensino colaborativo. 5. Coensino. I.
Título.

CDD: 371.9 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de Doutora em Educação Especial da candidata Carla Ariela Rios Vilaronga, realizada em 24/11/2014:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
UFSCar

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
UFES

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata
UNESP

*Para Benício, Cecília, Eduarda,
Marisol, Larissa e Sofia, eternos
colaboradores e amigos.*

Estudar
(Jorge Larossa)

*a escrita
e o desejo
da escrita
no princípio e no final
do estudo.*

*O que o estudo quer?
a escrita,
demorar-se
na escrita,
alcançar
talvez
a própria escrita.*

*Estudar: escrever,
em meio a uma mesa cheia de livros,
a caminho
de uma escrita própria.*

Interminavelmente.

*Escrever sem
poder escrever sem
saber escrever sem outro fim
que o sem-fim
da escrita
que se faz
leitura
que se faz
escrita sem
poder sem
saber sem
outra finalidade
que escrever sem fim
em direção à leitura
em direção à escrita.*

*Algo (se) passa. Sem
propriedade sem
apropriação.*

*Algo (se) passa. Sem
término
Interminavelmente.*

AGRADECIMENTOS

Não existe melhor maneira de iniciar os agradecimentos que destacar a importância de minha família em todo o meu processo. Quem conhece a minha história sabe da luta da minha mãe e do mérito do meu pai (em memória) em me oferecer toda a estrutura e a confiança para que eu pudesse acreditar na possibilidade de transformação de uma estudante de uma escola pública do interior de São Paulo para uma doutora formada por uma universidade pública. A eles sou grata!

Assim como à grande família da minha mãe, pelo apoio e resgates durante a minha trajetória e principalmente a minha Tia Débora, exemplo de pedagoga, que me inspira e me faz valorizar esses profissionais de tanto valor. Sem esquecer da parte educadora da família de nove irmãos e infinitos primos, que parecem ter paixão por ensinar. E é claro, à grande matriarca da família, minha Vó Leninha, a quem custa entender como passei de professora para doutora e adora contar que sou a primeira com essa formação da grande família.

Passo agora meus agradecimentos aos professores da Unesp - Rio Claro, pulando a grande parte da escolarização inicial, que merece o mesmo mérito, pela aposta e compromisso dos professores, mesmo com as péssimas condições de trabalho. O primeiro nome que destaco aqui é da minha orientadora e amiga Célia Regina Rossi, que acreditou na típica garota do interior (curvada, envergonhada e brega, risos) e me deu asas para que eu pudesse voar. Foi ela quem estimulou o meu sonho de trabalhar com Educação Especial, envolvendo-me em projetos desde o primeiro ano de curso e apoiando-me durante o intercâmbio na Argentina e a entrada no contexto da educação bilíngue de surdos. Passando para o mestrado, agradeço à Flavia Sarti, minha orientadora, por fazer a leitura exaustiva do meu texto, me ensinar a ter rigor com a pesquisa e com a escrita. E, é claro, aos amigos que fiz durante esse trajeto, pois nenhuma formação se faz sozinha, todos foram parte desse processo.

O caminho traçado na UFSCar de São Carlos enche meus olhos de lágrimas! Adentrar esse espaço foi a conquista de um sonho, trabalhar com Educação Especial. Agradeço a todos os professores e alunos do curso de Licenciatura em Educação Especial, pois esses sempre me fizeram levantar com vontade de trabalhar, trocar e aprender nesse espaço rico de experiências e companheirismo. Principalmente os coordenadores do curso, que acreditaram na importância da formação na minha trajetória profissional e possibilitaram

que eu tivesse o tempo necessário para a pesquisa, assim como as demais chefias da instituição. Destaco especialmente a Beth, Adriana, Aline e Ana Paula, por me aguentarem nos momentos mais “pilhados” e me cobrirem nas minhas ausências, principalmente no período de estágio doutoral na Espanha.

Agradeço à Vanessa, Janaina, Rafael, Eliana, Fernanda, Ana Paula e Gisele, que apostaram no ensino colaborativo e aceitaram a parceria durante um ano da coleta de doutorado. Hoje são mais que parceiros profissionais, são amigos inestimáveis, minha grande família em São Carlos. Assim como os que se juntaram ao grupo com momentos reflexivos sobre Educação Especial e sobre a vida.

Sem palavras para agradecer a minha orientadora Enicéia Mendes, pessoa humilde, com muitos conhecimentos e vontade de compartilhar. Não ser egoísta e não ter o famoso “ego”, presente em uma grande parte dos professores renomados da universidade, possibilita o crescimento e a autonomia dos pesquisadores do grupo. E a este também gostaria de agradecer, por todas as reflexões e orientações coletivas, principalmente às pessoas que estiveram mais próximas nesse processo: Josiane, Leonardo, Saimonton, Gerusa, Lucélia e Gabriela.

Durante o período que estive na Espanha, gostaria de agradecer ao professor Eládio, ao Juan Carlos que me receberam com muito carinho. Assim como os diferentes profissionais que me receberam no espaço escolar e na Universidad de Alcalá - Madrid. Agradeço também a minha banca de qualificação e aos professores que estiveram na defesa do doutorado, obrigada pelas reflexões e contribuições para finalização da tese.

Encerrando os agradecimentos, faço uma menção especial ao meu marido Harold, presente que ganhei durante o doutorado e o estágio na Espanha. Obrigada pela confiança em mim como profissional e como pessoa, espero conseguir retribuir a cada dia. Sim, sou sua doutora!

RESUMO

Para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem. Entre os apoios para o Público Alvo da Educação Especial está a proposta de ensino colaborativo, que é quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial no planejamento, realização e avaliação do ensino dos alunos. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo que aqui apresento foi o de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso. Especificamente, o estudo se propôs a: (a) Identificar indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o da sala de aula comum; (b) Elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuação no coensino; (c) Avaliar essa formação realizada com professores de Educação Especial (d) Proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio. Nessa direção, o presente estudo é baseado na modalidade de pesquisa colaborativa, um tipo de pesquisa que vem sendo muito utilizado no âmbito da educação, atendendo à demanda crescente para que a pesquisa acadêmica seja mais útil e prática. O desenvolvimento do estudo envolveu quatro etapas não lineares, que foram diferenciadas no trabalho para elucidar o caminho realizado durante a investigação: (a) Etapa Preliminar: Condução dos procedimentos éticos; (b) Etapa I: Busca de Informações Iniciais; (c) Etapa II: Desenvolvimento e Implementação do Programa de Formação e (e) Etapa III: Avaliação do programa de formação e formação dos sujeitos como mediadores. Os participantes diretos da pesquisa foram seis professores de Educação Especial. O contexto ilustra o início de um trabalho do professor de Educação Especial na perspectiva do coensino, porém, aponta que acontece ainda de maneira experimental. O município tem vivenciado a experiência, partindo de sua relação com a universidade e dos ricos frutos que essa atuação tem trazido para o aprendizado dos alunos Público Alvo da Educação Especial. Para as atividades com o professor de sala comum, entende-se que deve ser realizada outra função, diferenciada do modelo único anterior proposto com as atividades na sala de recurso multifuncional, necessitando-se de uma formação específica para esse contato inicial e para o aprendizado da proposta de colaboração, segundo a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, esse apoio, a proposta de coensino, tem como característica ser adaptativa, portanto requer tempo para mudanças contextuais. Deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida e também ser considerada nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, por meio da atuação profissional a qual permite a prática e a reflexão sobre ela. O fato de as propostas terem adentrado as políticas públicas municipais de São Carlos facilitou o processo de coensino e fez com que o município se tornasse um dos pioneiros no exercício do coensino como política pública no Brasil. Em título de conclusão de trabalho, afirma-se como tese que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno Público Alvo da Educação Especial tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

Palavras- Chave: formação de professores; educação especial; inclusão escolar; ensino colaborativo; coensino.

ABSTRACT

So that a sort of education can meet the needs of all students, it is necessary to think of strategies that seek success in learning. Among the supports for the Educational Target is the proposal of collaborative learning, which is when the regular class teacher works in collaboration with the teacher of the special education in the planning, implementation and evaluation of students teaching. In this sense, the general objective of the study presented here was to build proposals for collaboration in teaching practices of the Special Education teacher in the regular school classroom, which already had an ongoing co-teaching deployment initiative. Specifically, the study aimed to: (a) identify collaborative evidence from the teacher of Special Education and the ordinary classroom one; (b) develop and conduct a teacher training program for performance in co-teaching; (c) assess their training performed with Special Education Teachers (d) provide training spaces on the proposal for co-teaching to discuss and strengthen such support. In this sense, the present study is based on the type of collaborative action research, a kind of research that has been widely used in education, meeting the growing demand so that the academic research is more useful and practical. The development of the study involved four nonlinear steps, which were differentiated in this work to elucidate the journey made during the investigation: (a) Preliminary Step: ethical procedures implementations; (b) Step I: Initial Information Search; (c) Step II: Development and Implementation of the Training Programme and (e) Step III: Training program evaluation and training of subjects as mediators. The direct research participants were six teachers of Special Education. The context illustrates the beginning of a Special Education Teacher job in co-teaching perspective, however, it points out that it happens experimentally. The municipality has experienced this model of collaborating teaching, from its relationship with the university and the rich results that have been brought by this action for the students who are target of the Special Education. For activities with the regular class teacher, it is understood that another function should be performed; one that is differentiated from single previous models proposed with the activities in the resource multifunctional room, necessitating of a specific training for this initial contact and for the learning of the collaboration proposal, from the perspective of the research subjects. Thus, this support to the proposed co-teaching is characterized by being adaptive, therefore it requires time to contextual changes. Such a proposal must be intentionally cultivated or developed and must also be considered in the training processes, both initial and continuing through the professional practice which allows the practice and reflection on it. The fact that these proposals have been adopted by the municipal public policies of São Carlos facilitated the process of co-teaching and made the city to become one of the pioneers in the exercise of co-teaching as a public policy in Brazil. To conclude this work, it is stated as a thesis that collaborative learning is one of the necessary supports to strengthen the proposed school inclusion, arguing that the student who is a Special Education Target has the right to education specialist support within the regular classroom, and the collaboration between the Special Education professional with the regular teacher is essential to build this inclusive space, taking into account the specificities of each professional and the formative character of these everyday exchanges.

Key-words: teacher training; special education; school inclusion; collaborative learning; co-teaching.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Ensino Colaborativo (coensino).....	20
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	24
3. INCLUSÃO ESCOLAR, PROFESSOR ESPECIALIZADO E PERSPECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO.....	32
3.1.O que dizem os estudos recentes sobre inclusão escolar e práticas docentes.....	35
4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO....	49
4.1 Procedimentos.....	51
4.2 Local	54
4.3 Participantes	57
4.4.Materiais, instrumentos e equipamentos.....	66
4.5. Etapas.....	69
5.ENSINO COLABORATIVO COMO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR.....	79
5.1. O coensino no contexto da educação especial no município de São Carlos-SP	79
5.2 Análise do conceito de coensino e suas possibilidades na perspectiva dos professores.....	87
5.3 A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino.....	95
5.4 Colocando o coensino em prática.....	105
5.5 Reflexões sobre experiências bem sucedidas de coensino.....	119
6. SÍNTESE DOS CASOS DE ESTUDOS	131
6.1. O caso dos professores Cecília, Célio com o aluno Conrado.....	135
7. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM ENSINO COLABORATIVO.....	147
7.1. Resultados da experiência de passagem de formandos a formadores	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	180

APÊNDICES

APÊNDICE I- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL (PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ REGULAR).....	194
APÊNDICE II - AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE CO-PROFESSORES".....	196
APÊNDICE III- MANUAL PARA PREENCHIMENTO DOS CADASTROS DE IDENTIFICAÇÃO.....	198
APÊNDICE IV- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO.....	200
APÊNDICE V- INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO.....	203
APÊNDICE VI- FOLHA DE REGISTRO - DIÁRIO DE CAMPO	204
APÊNDICE VII - FICHA DE AVALIAÇÃO OBJETIVA DA FORMAÇÃO.....	205
APÊNDICE VIII- QUESTÕES INICIAIS/FINAIS- PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	207
APÊNDICE IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	208
APÊNDICE X- A MUDANÇA DE PAPÉIS NA ESCOLA PARA O TRABALHO DE COENSINO: ANÁLISE DOS CASOS.....	210
APÊNDICE XI- COLOCANDO O COENSINO EM PRÁTICA - DISCUSSÃO DOS CASOS.....	211
APÊNDICE XII- AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE COPROFESSORES"- O CASO MARISOL.....	213

APRESENTAÇÃO

Antes de iniciar o trabalho, optei por apresentar o caminho que percorri em estudos sobre formação de professores que foram a base para as reflexões desta tese. Acredito que me mostrar, nesse momento, possibilita o entendimento sobre o discurso que aqui trago.

Iniciei a minha formação no curso de Licenciatura em Pedagogia (Universidade Estadual Paulista- UNESP- Rio Claro) em 2003, após o Ensino Médio e um curso técnico em administração. Nesse período de intensas transformações adolescentes me apaixonei pelo trabalho realizado por uma professora de recursos humanos, que atuava com formação profissional de pessoas com deficiência intelectual, o que me gerou a convicção de que gostaria de atuar na área de Educação Especial.

Logo que ingressei na universidade iniciei a busca por professores do Departamento de Educação que trabalhassem com a temática e encontrei a Profa. Dra. Célia Regina Rossi, que se tornou a minha orientadora na graduação. Trabalhei em um projeto temático entre o Núcleo de Informática aplicada à Educação/Universidade de Campinas (NIED/UNICAMP) e o Departamento de Geografia da UNESP, que estudava “Cartografia Tátil e Robótica Pedagógica para Cegos e Surdos”. Foram dois anos de trabalho semanal na “Escola de Cegos e Surdos” de Araras-SP e de intensas reflexões sobre adaptação de material e de conteúdo para esses alunos.

No segundo semestre de 2005 fui contemplada na UNESP com uma bolsa de intercâmbio da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo- AUGM* e cursei um semestre letivo do curso de *Ciencias de la Educacion na Universidad Nacional de Entre Rios- Argentina*. Durante esse período conheci uma escola bilíngue de surdos, que iniciava um projeto de inclusão no ensino secundário em classe comum com intérprete. Além disso participei como ouvinte de um grupo de pesquisa da Profa. Indiana Vallejos, que baseava seus estudos teóricos na concepção social da deficiência. Este foi um período de intensas reflexões, principalmente relacionadas ao papel da universidade na educação básica e as distintas possibilidades de troca possíveis nesse contexto.

Em 2006 ingressei em um projeto recém iniciado pela UNESP e Ministério da educação e Cultura- MEC, que visava a formação continuada de professores na área de Ciências e Matemática, tendo como uma de suas preocupações a elaboração do material didático, e nas formações, a questão da acessibilidade. Foram três anos de viagens para outras cidades ou estados, para realizar formações, o que permitiu a aproximação com os

professores, que considero essencial para minhas reflexões atuais, principalmente no que tange à relação universidade/escola.

Quando ingressei no mestrado em 2008, na Pós-Graduação em Educação (UNESP- Rio Claro), tinha certeza que gostaria de estudar a formação de professores, mas não a perspectiva de “falar sobre eles”, suas falas e práticas pedagógicas, pois não me sentia legítima para esse diálogo sem ter vivido a docência das séries iniciais (vivenciei somente 45 dias de docência na educação básica). Optei pelo desafio de pesquisar como a universidade entendia esses professores, sobre essa relação entre duas culturas distintas. Assim, focalizei em um projeto especial de formação de professores em serviço, que tinha um caráter híbrido, pois formava em pedagogia professores que já atuavam há anos na sala comum nas redes estaduais e municipais do estado de São Paulo. Nessa pesquisa, meus estudos se centraram na autoria do material impresso do curso, e entrevistei docentes/autores da USP, UNESP e PUC, que partiram de suas concepções sobre a escola e os que nela trabalhavam para conceber o curso. Uma das principais contribuições para minha formação como pesquisadora e profissional foi refletir sobre o importante papel ocupado pela universidade no campo da formação de professores e o mercado aberto, especificamente para cursos de formação continuada.

Em 2009, quando iniciei minha atuação como pedagoga do curso de Licenciatura em Educação Especial¹- UFSCar, as reflexões sobre formação de professores e Educação Especial se juntaram e começaram a “borbulhar” em propostas de estudos para o doutorado. Em 2011 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, sob orientação da Profa. Dra. Enicéia G. Mendes, que me possibilitou retomar a formação de professores, mas com o desafio de trabalhar com docentes da rede regular de São Carlos que possuíam formação específica em Educação Especial.

Adentrei esse espaço com muito respeito e valorização pela cultura docente, com a consciência de que minhas reflexões teóricas sobre o campo da formação de

¹ Segundo as definições do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação Especial, dentre as principais atividades das pedagogas estão a participação a) na elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional, bem como na condução de tais orientações junto aos alunos do curso; b) no acompanhamento e desenvolvimento de atividades referentes às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso; c) desenvolvimento de oficinas pedagógicas, que contemplem temáticas correlatas à área de formação, tais como: escrita e leitura, confecção de materiais adaptados, contação de histórias, exibição de filmes, redação de relatórios, entre outros; d) na realização de projetos de ensino-pesquisa-extensão, junto à comunidade universitária; e) na organização e gerenciamento de espaços educativos do curso, como brinquedoteca e laboratórios de ensino; f) na elaboração e revisão de documentos relacionados ao curso e às disciplinas oferecidas; g) nas discussões e deliberações do conselho de curso; h) como representantes do curso em eventos realizados dentro ou fora da universidade; i) nos fóruns de discussão sobre os cursos de licenciatura, realizados na universidade. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, maio de 2012, p. 16-17).

professores me auxiliariam a conhecer o cotidiano da escola, mas que isso não me bastaria. Mesmo ocupando o espaço privilegiado de selecionar os conteúdos e as leituras a serem feitas no curso por mim proposto, almejei como pesquisadora trabalhar com uma pesquisa colaborativa, em que todos os sujeitos fizessem parte dessa construção.

Esta pesquisa, teve como proposta basilar a formação para o ensino colaborativo ou coensino, que é uma proposta de parceria entre professores do ensino comum e especial em sala de aula, para apoiar a escolarização do Público Alvo da Educação Especial. Muito embora essa proposta de prestação de serviços não faça parte da atual política de educação inclusiva do país, ela tem sido apontada na literatura como um modo promissor de suporte à inclusão escolar. A ideia de desenvolver este estudo surgiu da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos de implantar essa proposta e de recorrer à universidade para apoiar essa iniciativa. A princípio, os questionamentos que surgiram foram: O que os professores de Educação Especial dessa rede que já trabalhavam com os professores da sala de aula comum entendiam por ensino colaborativo (coensino)? Esses professores acreditavam que trabalhavam com ensino colaborativo nas escolas? Como era realizado o trabalho? O que esses professores destacariam como facilitador ou complicador no contexto escolar de São Carlos para a realização do coensino? De que maneira um curso específico sobre a temática poderia contribuir para sua formação profissional e conseqüentemente para as atividades que eles realizavam no espaço escolar? Quais conteúdos/temas seriam importantes para se discutir/aprofundar? Como relacionar os estudos teóricos sobre o tema com a experiência prática do projeto piloto vivenciado nas escolas? Os professores estariam dispostos a refletir sobre a sua própria prática? Um programa de formação em serviço seria relevante? As práticas de colaboração anunciadas nas políticas públicas estavam sendo efetivas nas escolas? Como estaria a colaboração entre o professor de Educação Especial e da sala comum no município estudado?

Assim, o objetivo principal do estudo que aqui apresento foi o de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular. Em função da necessidade de delimitação e viabilidade, foi desenvolvido no município de São Carlos, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso. Especificamente, o estudo se propôs a (a) Identificar indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o da sala de aula comum; (b) Elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuação no coensino; (c) Avaliar essa formação realizada com professores de Educação Especial (d) Proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio.

Este estudo nos possibilitou compor uma proposta de formação para o ensino colaborativo, podendo ser avaliadas tanto a formação, quanto as possibilidades de trabalho na Rede Regular de Ensino do Município de São Carlos. Esperamos que se proporcione ao leitor a reflexão sobre as propostas de inclusão escolar frequentes nas escolas regulares, assim como a relação de trabalho do professor regular com o professor especialista em Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca da inclusão escolar é assunto recorrente em nosso país, principalmente pelo aumento de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE)² matriculados nas escolas regulares. Entretanto, estudos nacionais, que serão discutidos no decorrer do trabalho, indicam a falta de aspectos básicos para garantir não somente a matrícula do aluno com deficiência, mas a permanência e o aprendizado desse aluno nestas salas.

No Brasil, durante a década de 1950, a carência de serviços para educação de pessoas com deficiência originou movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas, para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANNUZZI, 2004). Foi apenas na década de 1970 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público a esta questão (FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004), avanço possível em decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral e da consequente implantação das classes especiais nas escolas regulares públicas de ensino básico (FERREIRA, 1994).

O início da institucionalização da Educação Especial coincidiu com o auge da integração escolar, que tivemos como proposta educacional no Brasil por cerca de 30 anos. No final dos anos 1990, essa política apontava como principal impacto o fortalecimento do processo de exclusão de crianças consideradas indesejadas na escola pública, que eram encaminhadas para as classes especiais nas escolas públicas, ou para escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas (BUENO, 1993).

Na "Conferência Mundial de Educação para Todos" (1990), em Jomtien na Tailândia, o Brasil aderiu às metas fixadas na Conferência para o sistema educacional, incluindo a necessidade de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Porém, foi mesmo depois da "Conferência Mundial sobre Público Alvo da: Acesso e Qualidade" (1994), promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, que resultou na deflagração da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que as teorias e práticas sobre inclusão escolar começaram a ser discutidas no Brasil.

No final da década de 1990, a questão da "educação inclusiva" se tornou ponto de discussão obrigatório de reuniões científicas e documentos políticos, e seu maior impacto

² Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), alunos PAEE são: alunos com deficiência (física, sensorial e intelectual), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

recaiu sobre a área de Educação Especial. Com o avanço do debate sobre a inclusão escolar, vários sistemas públicos começaram a anunciar políticas educacionais, e redes públicas começaram a manifestar vontade política e passaram a aceitar sistematicamente a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns³.

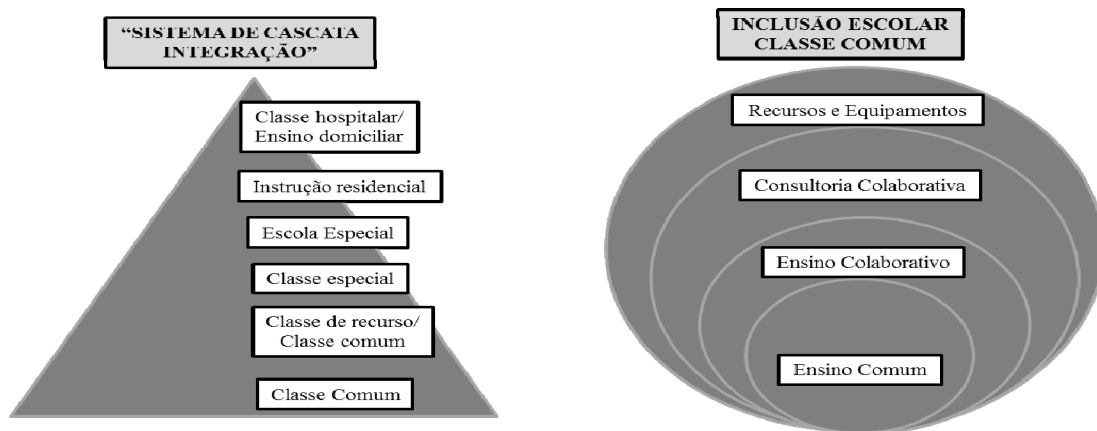
Porém, ainda faltam indicadores para monitorar o processo. Os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, ou não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional. Especificamente, se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão socializando na direção desejável, e se são socialmente aceitos na escola (CAPELLINI, 2001; SANTOS, 2002; ROSA, 2003; GONÇALVES, 2005).

Estudos do grupo de pesquisa “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial - FOREESP” da UFSCar mostram que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado desses alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em classes comuns. Entretanto, é preciso considerar que se trata de um desafio considerável construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade (MENDES, 2007). Com base no contexto brasileiro da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, pensar na formação específica do professor de Educação Especial é adentrar no debate sobre formação docente e nas políticas que permeiam as propostas de profissionalização do setor.

Para efetivação das políticas é necessário que se pense em um leque diferenciado de apoio para as necessidades das crianças e jovens do PAEE. Para Mendes (2009), os serviços de apoio para a inclusão escolar não devem ser mais pensados nos sistemas educacionais em formato de cascata (ilustração à esquerda na figura 1), mas sim de maneira circular e complementar (conforme ilustração a direita da figura 1), perspectiva com a qual se concorda neste trabalho.

³ Termo da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Figura 1: Ilustração dos meios de provisão de serviços de apoio à escolarização de alunos PAEE.



Fonte: Ilustração dos meios de provisão de serviços de apoio à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2009, p. 13)

Não se defende nessa perspectiva nenhum modelo único de suporte às necessidades dessa população, mas sim uma rede diversificada de apoios que não se esgotam e não eliminam um ao outro, mas sim se complementam. Como alguns exemplos de serviços destacados por Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) estão:

(a) Sala de Recursos- privilegiado na política brasileira de inclusão escolar, envolve atendimento escolar complementar ou suplementar no contra- turno da frequência às classes comuns. A quantidade de tempo que uma criança pode estar na sala de recursos para o AEE é variado, assim como a natureza e variedade de serviços que um aluno recebe;

(b) Serviço Itinerante- exige um contato menor entre professor e aluno, cujos atendimentos podem ser mais esporádicos, ou para oferecer serviços a condições de baixa incidência e que não requerem a disponibilidade de um professor em tempo integral. No serviço itinerante, geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças e realizar orientação para o professor;

(c) Consultoria- um professor ou profissional da Educação Especial dá assistência a várias escolas e permite atender grande número de estudantes. As atribuições do profissional podem envolver desde a prestação de serviços dentro da classe comum até para mediadores (outros professores, demais profissionais que trabalham na escola e pais). Requer tipos específicos de habilidades ou expertises em áreas de deficiências ou campo específico do consultor. Na literatura de Educação Especial e consultoria colaborativa escolar têm sido referidos como consultores além do professor de educação especial, por exemplo, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, etc;

(d) Coensino- envolve um trabalho de parceira entre o professor de Educação Especial e ensino comum de forma sistematizada e que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar. É baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar.

1.1 Ensino colaborativo (coensino)

A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. De fato, a adesão à filosofia de escolarizar todos os estudantes na mesma sala de aula tem resultado num grande estímulo à colaboração entre o professor da sala comum e o de Educação Especial, com os profissionais das duas áreas buscando unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino em classes heterogêneas.

No tocante especificamente às metas da inclusão escolar, especialistas, professores de Educação Especial e da educação comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes PAEE alcancem melhores desempenhos. O ensino colaborativo ou coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar desses estudantes, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado. Na realidade brasileira, esse apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico.

Assim, o termo “Ensino Colaborativo” é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (COOK e

FRIEND, 1993). Friend e Hurley-Chamberlain (2007) definem algumas características do coensino, sendo elas:

- Opção de prestação de serviços, através da qual os alunos PAEE recebem Educação Especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular;
- Há dois ou mais profissionais licenciados que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral” e o outro um “educador especial”;
- Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza por facilitar o processo de aprendizagem do aluno;
- Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tem seu potencial educativo explorado. Os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos” e não como “os meus e os seus alunos”.

A ideia de coensino enquanto bidocência, em que dois professores trabalham juntos, tem um apelo ao senso comum e não parece algo novo. Entretanto, alguns autores como Friend e Hurley-Chamberlain (2007), destacam a importância de se conhecer o que não faz parte do coensino a fim de se esclarecer seus atributos. Nesse sentido, ensino colaborativo ou coensino não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o “principal” enquanto que o outro atua como “ajudante”; e muito menos quando a atividade com o aluno PAEE é ensinada pelo professor de Educação Especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe.

Existem relatos no Brasil de parcerias realizadas entre dois professores na sala comum, algumas vezes nomeadas de bidocência, professor de apoio e professor de alfabetização e, em outras a parceria entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum. Algumas experiências nomeadas como bidocência, e outros termos em pesquisas e práticas do cotidiano da escola refletem prática de coensino, pois, mesmo sendo utilizado um termo diferenciado, é realizado o trabalho conjunto entre esses dois profissionais desde o planejamento até a avaliação do ensino do aluno PAEE.

Porém, defende-se aqui que o coensino não é (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009): (a) qualquer tipo de parceria com um profissional que atua em paralelo ao professor do ensino comum, que seja voluntário ou mesmo com

assistentes ou auxiliares sem formação específica em Educação Especial; (b) o planejamento individual das mesmas lições e currículo, como se faria se não houvesse um colaborador na sala, ou seja, quando não há alteração na forma de ensinar; (c) quando se tem dois professores certificados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea, e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma; ou (d) quando se removem os alunos para receber instruções em salas separadas.

Entre os pré-requisitos para coensinar, estão alguns pressupostos como: paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com um papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009). Portanto, indicadores da necessidade de mudança cultural do contexto de uma grande parte das escolas brasileiras, visando à colaboração em diferentes aspectos e não o trabalho individualizado, ou a mera divisão de tarefas, sendo, então, um desafio a ser vivenciado.

A colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem de que os profissionais da Educação Especial sejam os “*experts*” para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas. Nessa perspectiva, o professor não vai até as escolas para orientar, supervisionar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim com o intuito de contribuir e aprender, colaborar para uma meta comum que é beneficiar todos os alunos. (PUGACH , JOHNSON, 1995).

Assim, essa colaboração não se dá necessariamente por acaso, apenas juntando dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento que precisa ser construído. Também não acontece de maneira homogênea em todas as experiências, em todas as escolas. Gately; Gately (2001) definem três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino:

- *Estágio inicial*: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;
- *Estágio de comprometimento*: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

- *Estágio Colaborativo*: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e, como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro.

O estágio colaborativo é o que se almeja, mas estar em um dos estágios já é um grande avanço no cotidiano das escolas, principalmente por essa função ser inovadora para alguns professores e para alguns municípios que apenas vivenciaram o ensino paralelo, complementar ou suplementar. Assim, essa relação de trabalho tem a natureza de ser um processo adaptativo que, portanto, leva tempo e precisa ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida, ser considerada nos processos de formação, que deve envolver tanto um componente de formação inicial, mas que só vai se completar na formação continuada através do exercício profissional que precisa fornecer oportunidades em que os profissionais possam exercer essa prática e refletir sobre ela.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Foi a partir da década de 1980 que a implementação de reformas educacionais em âmbito mundial foi vivenciada com mais força. Alterações que têm em comum a melhora econômica dos países por meio do fortalecimento das relações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Esse movimento importante e influenciador das políticas públicas dos países latinos ressaltam que a escola e seus docentes não atendem adequadamente às novas requisições do mundo do trabalho (VAILLANT, 2005).

A questão da formação de professores é tratada como prioridade e a educação continuada é valorizada por seu papel inovador (GATTI, 2008) em uma série de documentos influenciados ou publicados pelo Banco Mundial.

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva. (GATTI, 2008, p. 62).

A ideia da formação de professores para a preparação de novas gerações mais competentes e, portanto, mais adequadas para a nova economia mundial está presente em documentos como: “Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina” (PREAL, 2004); a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (UNESCO, 1998); o texto “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior” (UNESCO, 1998b); a “Declaração de Princípios da Cúpula das Américas” (2001); e o texto produzido a partir do “Fórum Mundial de Educação” (DACAR, 2000).

Vaillant (2005) menciona Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Nicarágua e Uruguai como países que implementaram as reformas mais significativas na América Latina e enfatiza que as fundamentais mudanças ocorridas nesse cenário têm relação com os novos parâmetros curriculares, princípios de qualidade e igualdade, as iniciativas de melhoria da docência, a descentralização da gestão e a questão da avaliação. Com o objetivo então de melhorar a prática docente, a maioria desses programas estabeleceu, ainda segundo Vaillant (2005), incentivos para a implantação de políticas de estabilidade profissional e de formação em serviço para os professores.

Nesse contexto, os especialistas internacionais no âmbito da educação dedicam maior atenção à formação inicial e continuada dos professores, consolidando-se um “mercado da formação” (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SOUZA; SARTI, 2009), onde existe uma perda quanto ao sentido da profissão docente e dos saberes profissionais. Os discursos focam-se “nos sistemas de ‘acreditação’ (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores” (NÓVOA, 1999, p. 14).

Para Freitas (2002), a “Década da Educação”, nos anos 1990, foi a que trouxe o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas decorrentes da crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, para Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Exame Nacional de Cursos (provão), ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização, FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para reforma educativa que têm na avaliação a chave-mestra que abre o caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142).

Em nosso país, a implementação dessas políticas de formação consolidou-se em decorrência de acordos históricos “Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico”, realizada no México em 1979 e, mais recentemente, na “Conferência de Jontien”, em 1990, na Tailândia. Como ressalta Freitas (1999), das conferências mencionadas resultaram posições consensuais reunidas na “Declaração Mundial de Educação para Todos” (WCEFA, 1990).

Seguindo as orientações internacionais, foi elaborado em 1993 o “Plano Decenal de Educação para Todos”, 1993-2003 (BRASIL, 1993), que indicou uma reestruturação dos processos de formação inicial e continuada dos professores. Em continuidade a essa proposta de formação, após oito anos de discussão (omitidos no documento final), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), dentre várias pontuações sobre a questão da escola, dos professores e da prática educacional, reafirmou que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deveria estar assentada na associação entre teorias e práticas.

Bello (2008) destaca as estratégias mais utilizadas pelas instituições de formação para atender um grande número de professores em serviço, em um curto espaço de

tempo, como por exemplo: a modalidade presencial, que ocorre na forma regular (dentro do período letivo) ou especial (aulas concentradas nas férias ou oferecidas de forma intensiva); presencial com apoio de mídias interativas (semipresencial – nessa modalidade, os programas que se apoiam nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs); e a educação à distância. Nesta configuração de formação, espera-se que os professores sejam “ no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos a inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com o seu êxito (...) (BUENO, 2006, p. 7).

Porém, uma grande parte dessas formações são realizadas de maneira aligeirada, em grande escala e sem ter em consideração, ao iniciar a formação, os saberes experienciais, práticos dos docentes que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (TARDIF, 2002, p. 4).

Segundo Nóvoa (1997), os professores possuem um conhecimento prático, que “é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem” (p. 36). Esses conhecimentos, desvalorizados no campo acadêmico, precisam de mecanismos de compartilhamento e de espaços institucionais que facilitem essa reflexão sobre esses saberes. “Há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que as suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham alguma vez sido valorizadas” (p. 39).

Saviani (2009) destaca que nenhum curso de formação de professores pode estar dissociado de reflexões sobre as condições de trabalho dos professores, como questões de salário e jornada de trabalho. “Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que esses fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (p. 153).

A verdade, como pontua Ludke; Boing (2004), é que as expectativas incidem sobre o docente quando se fala de uma mudança social como se esse fosse capaz de “salvar a pátria”, porém, não são dadas a ele as condições necessárias de trabalho para que ele possa corresponder ao que realmente se espera dele, como por exemplo, no caso da inclusão escolar, a possibilidade de apoio de outro profissional no ensino do aluno PAEE.

Para Ludke, Moreira e Cunha (1999), a universidade é tida como central nesse processo, porém seu desempenho não é o desejado em muitos países, principalmente por ter a formação de professores considerada como algo de menor importância se comparada a outras atividades da vida universitária. Vilaronga; Sarti (2012) destacam que

mesmo nesse momento em que a universidade reclama para si a responsabilidade pela formação dos professores, as ações e as práticas relacionadas a esse tipo de formação permanecem pouco valorizadas no espaço acadêmico. Embora demande um trabalho exigente e atinja um grande número de sujeitos, publicações dirigidas a professores da Educação Básica não alcançam maior reconhecimento nas avaliações de desempenho realizadas na universidade. Trabalhos dessa natureza seguem como ‘marginais’ ao trabalho acadêmico, de maior prestígio. (VILARONGA; SARTI, 2012, p. 986).

Especificamente ao que se refere à inclusão escolar, Fontes (2009) ressalta que atribuir o fracasso escolar dos alunos PAEE aos seus professores, sendo eles de ensino comum ou da Educação Especial, é um equívoco. Especificamente quando direciona a sua fala ao professor da sala comum, diz “ao lado de sua formação que ainda não os prepara para trabalhar com a diversidade, existem outros fatores inerentes à política interna do sistema que colaboram para que o atual quadro de exclusão permaneça” (p. 256).

Souza (2006) destaca ainda que os professores sofrem as consequências negativas do argumento que chega às escolas sobre a incompetência desse profissional. Em contrapartida, os professores estão prontos para aceitar esse argumento, desde que o professor incompetente seja “o outro”, causando desconforto entre a equipe escolar, a falta de reflexão sobre o contexto no qual a escola faz parte. Esse mecanismo de defesa é mais um dos desafios para um trabalho colaborativo e para o compartilhamento de propostas para vencer o desafio da inclusão escolar.

Assim como fatores próprios da realidade das escolas, como apontado por Capellini; Mendes (2008), que relatam que algumas situações educativas são realizadas por impulso, sem momento para reflexão prévia e planejamento. Principalmente pela quantidade de “burocracia”, atividades ou projetos impostos pelos sistema. “Professores que vivenciam essa realidade realizam sua prática pedagógica diária num ‘dar aulas’ desenfreado, como uma obrigação a cumprir, embutido em uma rotina cética e estatística (p. 108).

A pesquisa realizada por Martins (2008) em relação a falas de alunos de dois cursos de Pedagogia realizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através de um Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica- PROBÁSICA, retrata que 75% dos professores dizem que se sentem apenas “em parte preparados” para atuar com educandos considerados “normais” e com o PAEE na sala de aula. “Destacam, como consequência, que ainda vivenciam sentimentos de insegurança, ansiedade e medo (por exemplo, de falhar, de não saber como atuar com esses educandos que fogem ao padrão idealizado e propagado) no desenvolvimento do trabalho educativo” (p. 146). A autora

destaca que nenhum curso de graduação é capaz de possibilitar um completo conhecimento sobre como trabalhar com a diversidade de alunos na classe comum. Destacando a importância da formação continuada, ela defende que essa deva ser vivenciada em cada escola, com respeito aos saberes dos professores construídos através de sua carreira profissional.

Garcia (2008) concorda dizendo que o processo de precarização docente, acompanhado de decisões centralizadas da política educacional, “vem conduzindo os professores e as professoras das redes de ensino para um caminho de proletarização, de cumprimento de horários e tarefas, perdendo cada vez mais suas condições de trabalho coletivo” (p. 21). Caiado, Campos, Vilaronga (2011) encontraram relatos sobre a falta de formação nos motivos de procura por um curso de Pós-Graduação em Educação Especial de uma instituição privada da região norte do estado de São Paulo “a maioria das respostas revela a angústia do professor que tem alunos com deficiência em sala, ou mesmo quem não tem, mas sabe que terá, e precisa se capacitar a ensinar esses alunos”.

Parizzi; Reali (2002) compreendem que práticas pedagógicas adequadas à diversidade dos alunos nas escolas têm maior possibilidade de se tornar realidade se forem oferecidos ao professor espaços de reflexão do dia a dia, individuais e coletivos, possibilitados pelo aumento da carga horária para planejamento e avaliação. Esses espaços de diálogo, segundo Rosita (2010), devem ser realizados semanalmente, tendo como foco principalmente a troca de experiências.

A escola é um lugar privilegiado para se aprender sobre a inclusão, nela é possível discutir e, com isso, construir saberes. Por esse motivo torna-se fundamental investir na escola como espaço de aprendizagem, criando-se uma articulação dos diferentes saberes de professoras e educadoras em estudos e discussão. (FERNANDES; MAGALHÃES; BERNARDO, 2009, p. 87).

Jesus; Effgen (2012) compartilham da ideia de que a escola é um lócus de formação dos professores, sendo possível com o desenvolvimento desse espaço, construir mudanças curriculares nas práticas pedagógicas e no ensino dos alunos, entre eles o PAEE. Retratam, com dados de pesquisa, essa alteração empiricamente após algum tempo de formação a possibilidade pelo trabalho colaborativo, momento em que o professor “Roger” afirma que não consegue mais observar os alunos PAEE em sala de aula sem pensar em propostas educacionais que tenham como foco os alunos com necessidades específicas, mas que modifiquem a proposta de aula da turma como um todo, não sendo uma proposta de adaptação paralela, mas de alteração de práticas para todos os alunos.

Esse processo depende de redes de colaboração que existem entre os seus membros. A aprendizagem em equipe é a chave para a organização se desenvolver como um conjunto. Os seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. (JESUS, 2004, p. 46).

Com a premissa de associação teoria e prática, os cursos de formação docente poderão ter condições adequadas para resposta às necessidades dos alunos, entre eles os alunos PAEE. “Os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar diversas situações que envolvam processos de ensino e de aprendizagem, para propor alternativas adequadas para cada uma delas (PRIETO, 2003, p. 127).

Para Martins (2011), essa formação pode ser desenvolvida por “instituições de ensino superior, secretarias de educação ou por outras entidades atuantes na área e, principalmente, no próprio ambiente da escola” (p. 119). Essa posição chama a atenção para que essa responsabilidade não recaia somente sobre a universidade, mas também não a exime.

Mendes (2006) compartilha da ideia de que para uma mudança no contexto de inclusão escolar é necessário que exista um potencial construído nos recursos humanos das escolas e nas condições de trabalho desses profissionais, destacando, também, ser um considerável desafio para a instituição universitária.

Um dos papéis dessa interlocução escola x universidade, é o conhecimento das bases políticas, pedagógicas e filosóficas que, segundo Prieto (2008), devem ser conteúdos de cursos para profissionais da educação, sendo esses de formação inicial continuada. Segundo a autora, opinião compartilhada nesse trabalho, para que os profissionais da educação sejam agentes da mudança, é preciso garantir que compreendam os “fenômenos como um todo”.

Freitas e Moreira (2011) dizem ser já consenso que os cursos de licenciatura incluam conteúdos sobre o ensino de alunos PAEE em seu currículo, porém, espaços como esses na grade curricular continuam inexistentes em muitas instituições.

Gatti (2009), em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia, constatou em uma pesquisa em 71 instituições que algumas disciplinas relacionadas à educação especial eram ofertadas, tais como “Desenvolvimento e aprendizagem: especificidades das pessoas com deficiência; Educação Especial e Inclusão; Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas” (p. 20), informando que são destinadas às disciplinas dessa categoria, 3,80 % das horas da totalidade de disciplinas estudadas. Merece destaque também, segundo a

autora, a presença da disciplina de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, tida como obrigatória a partir do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Vale destacar aqui que mais importante do que incluir disciplinas específicas nos currículos, seria importante incluir os temas nas disciplinas existentes nos cursos de Licenciatura, no programa das disciplinas de fundamentos, história, metodologia da educação, entre outras.

Entendendo aqui ser necessário, para a efetivação da proposta de inclusão, ter a formação, no campo docente, de dois tipos diferentes de qualificação profissional: para o professor de sala comum e para o de educação especial. Pontua-se aqui a posição da pesquisadora em relação à formação do profissional com o conhecimento específico no ensino do aluno PAEE.

A presente pesquisa não pretende aprofundar a discussão sobre qual seria a melhor proposta de formação inicial para esses profissionais, mas sim como esses poderiam trabalhar em colaboração com os professores da sala comum, dentro do mesmo espaço físico e ao mesmo tempo. Porém, como aponta Miranda (2011), “a realização de cursos de curta duração, que pouco ou nada tem a ver com as necessidades dos professores e seus contextos de trabalho é insuficiente” (p. 137) para esse processo formativo.

Para Bueno e Marin (2011), com a extinção da Habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, que segundo eles já era menor do que a demanda necessária de professores especializados, “criou-se um vácuo, à medida que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinação de parâmetros normativos” (p. 116). Segundo eles, as universidades, mesmo as que possuem renome na área, também não conseguiram se organizar para preencher essa lacuna de professores especializados. Em nível de graduação, existem na atualidade dois cursos de Licenciatura em Educação Especial (Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos) e cursos de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação Especial (UNESP de Marília, por exemplo). Porém, somente experiências pontuais não conseguem suprir a demanda formativa da área.

Em nível de Formação Continuada e Pós-Graduação, reconhecendo várias políticas de formação de recursos humanos em Educação Especial, Mendes (2011) ressalta que essas iniciativas têm como pressuposto o Atendimento Educacional Especializado na sala de Recursos Multifuncional. Michels (2011), ao analisar o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, do Ministério da Educação, diz que existe “uma centralidade nas técnicas e nos recursos específicos relacionados à deficiência” (p. 85), considerando que essa formação tem uma estrutura mais fundamental do que pedagógica, secundarizando-se os processos de escolarização das pessoas PAEE e valorizando o Atendimento Individual

Especializado realizado fora da sala comum. “Qual seria o papel do professor? Parece que a este restaria gerir os recursos pedagógicos existentes na escola” (p. 87).

A principal discussão que deve ser feita, em relação à formação inicial e a colaboração e ao trabalho do professor da Educação Especial no Ensino Regular, é se “a formação tem contribuído para romper a herança da Educação Especial como uma atividade paralela? Estamos formando professores especializados para atuar de maneira orgânica na Educação Básica?” (GARCIA, 2011, p. 67). Criticando as políticas de formação impulsionadas pelo Ministério da Educação, a autora afirma:

A formação de professores de Educação Especial no Brasil está relacionada ao modelo de Educação Especial adotado na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. O AEE a ser desenvolvido na sala de recursos multifuncionais com função suplementar e complementar, corrobora para um afastamento da possibilidade de um trabalho mais articulado e compartilhado. (GARCIA, 2011, p. 77).

É perceptível que a maioria, ou quase uma totalidade dos estudos sobre formação de professores, se restringe apenas aos docentes da educação infantil e fundamental. Jesus; Barreto; Gonçalves (2011), através de um estudo realizado dos trabalhos do GT-15 da ANPED, também percebem essa tendência do destaque para o estudo do curso de Pedagogia para discussão de assuntos referentes à preparação do professor para trabalhar com os alunos PAEE. E afirmam que “tal apontamento pode continuar ‘fortalecendo o imaginário’” de que esses alunos não passem desse nível de ensino.

Assim como se defende a ampliação de tipos de apoio para o aluno PAEE, também se apoia que se amplie o leque formativo para os professores, também não existindo uma política de modelo único. A diversidade, a diferença, devem ser pautas de discussão de cursos de formação inicial, continuada, em serviço, de pós-graduação, podendo ser realizados no espaço da universidade, da escola, das secretarias de educação, à distância, etc. O mesmo vale para professores de Educação Especial, da sala comum (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior).

Assim, o que parece necessário agora é discutir os objetivos dessas formações, as metodologias e o que se espera desses profissionais das escolas para que exista a aprendizagem, direito garantido, aos alunos PAEE e a todos os alunos.

3. INCLUSÃO ESCOLAR, PROFESSOR ESPECIALIZADO E PERSPECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO

A proposta de educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente (MENDES, 2002 e 2006). Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 –, assim como no Plano Nacional de Educação-PNE/01, está previsto que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), com destaque para os Artigos 3º, 8º e 12º, enfatizam que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser educados preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares. A atualização da Lei de Diretrizes e Bases- 8ª edição (2013), altera o termo de NEE para PAEE, mas mantém o termo preferencialmente.

Diante desse contexto deve estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a presença de professores especializados, que atuariam em consonância com os princípios da inclusão escolar, que apesar de ser um conceito de difícil operacionalização, implica necessariamente a escolarização de crianças e jovens PAEE na classe comum, para onde elas iriam se não fossem consideradas diferentes. Entretanto, como elas têm necessidades diferenciadas, supõe-se que o ensino comum ministrado a todos não é suficiente para responder a suas necessidades especiais. Por isso, elas irão demandar, além do ensino comum, um apoio para seu processo de escolarização. Supostamente quem deverá ser responsável por prestar esse suporte seria o professor especializado, mas como deve ser este apoio?

A proposta prevista na legislação brasileira preconiza que o chamado “atendimento educacional especializado”, ou AEE como já vem sendo batizado pela comunidade educacional, seja realizado no contraturno do período em que o estudante PAEE frequenta a classe comum, a fim de não prejudicar seu direito de participação plena e integral na classe comum onde estão seus colegas, considerando que a redução da jornada implicaria discriminação e uma espécie de exclusão na escola. Além disso, a proposta prevê que este atendimento educacional especializado no contraturno seja ofertado nas chamadas “salas de recursos multifuncionais” ou nas instituições especializadas. (BRASIL, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010).

Em contraponto, na política da educação inclusiva, uma grande parcela dos professores especializados possui uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não deixando tempo hábil para atuar em parceria com o professor da sala comum, que é o professor que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Cabe ressaltar ainda que, na sala de recursos, o professor especializado tem a difícil tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe.

Assim, o discurso de obrigatoriedade da matrícula não tem encontrado espaços muito efetivos de troca e de formação, o que empobrece as oportunidades de ensino para os alunos PAEE no contexto da classe comum, que deveria ser o principal local de escolarização, dado que eles o frequentam todos os dias da semana. Com isso acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o AEE no contraturno, pois o professor especializado necessita ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum, diante desse contexto, não consegue em cerca de 20 horas semanais. (MENDES, 2007). Porém, em distintas legislações, diretrizes, orientações, entre outros documentos, a cultura colaborativa entre os profissionais da educação é apontada como um dos principais meios para o fortalecimento da inclusão escolar.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) os serviços de apoio pedagógico especializados devem atuar junto às classes comuns, destacando que se inclui a esse serviço a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial. Para esses profissionais são definidas diferentes funções, como a identificação das necessidades educacionais do aluno, implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular e o trabalho em equipe “assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p.5). Em relação aos professores da sala comum, devem ter como pressuposto o trabalho em equipe, sendo a colaboração com o professor especializado indicada.

A Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), em seu artigo 8º, inciso IV, que trata dos serviços de apoio pedagógico especializado realizados nas classes comuns, prevê a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial. Apesar da não especificação de como deve ser essa parceria colaborativa, o documento menciona que este também é um serviço de apoio que pode ser realizado nas classes comuns. O artigo 18, inciso

IV, dispõe sobre atuação em equipe do professor de ensino comum inclusive com professores especializados em Educação Especial.

Em relação ao que se entende por professor especializado em Educação Especial, no parágrafo 2º do documento federal de 2001, a Resolução 02 (BRASIL, 2001), artigo 8º, inciso IV (BRASIL, 2001) esclarece:

[...] Desenvolverão competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, p. 5, 2001).

Mesmo quando há professores especializados nas escolas comuns não se sabe claramente qual é o seu papel para favorecer a inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/EI (BRASIL, 2008), com caráter de documento norteador, parece privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros, como é o caso, por exemplo, do investimento maciço na atuação desses professores especializados em salas de recursos multifuncionais (SRM) como serviço de tamanho único para oferta do AEE.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de dispositivo legal (Brasil, 2010c) garante a disposição de recursos de custeio e capital destinados à consecução de ações de acessibilidade e inclusão escolar dos alunos-alvo da Educação Especial matriculados no ensino comum, porém, não se garante investimento para contratação de profissionais especializados ou de apoio para contribuir no processo de escolarização do aluno PAEE na sala comum.

Apesar de mencionada em diferentes documentos oficiais a importância da construção de uma cultura colaborativa entre os profissionais envolvidos, um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores especializados e/ou equipes multidisciplinares para apoio na sala comum. Isto contribui para a responsabilização desses profissionais para enfrentar mais esse desafio na escolarização dos seus alunos, acrescentado a outros fatores vivenciados na precarização da carreira docente.

Em relação à formação dos professores especializados, graduados em cursos de Licenciatura em Educação Especial, ou que possuem pós-graduação em áreas específicas na área e que já exercem a docência, o Ministério de Educação (BRASIL, 2001) aponta que

devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, incluindo cursos de especialização ofertados pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Resolução do CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), indica que o profissional que atua no AEE deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, ou seja, o professor deve ser especialista nesta área, porém sua primeira formação pode ser em qualquer curso de licenciatura, que lhe garanta a possibilidade de lecionar.

As atribuições ao professor especializado que vai atuar nesse serviço de apoio à inclusão escolar estão estabelecidas nas Orientações para a Organização de Centros de AEE no Brasil (2010a) e dentre as diferentes funções elencadas, destaca-se a que se refere à “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e ao desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010a, p.4), pois vem ao encontro do trabalho proposto de coensino.

Com a finalidade de aprofundar a análise da proposta de formação e atuação de professores especializados considerando a perspectiva de inclusão escolar, apresentaremos a seguir o que a literatura nacional tem indicado sobre práticas docentes e inclusão escolar.

3.1.O que dizem os estudos recentes sobre inclusão escolar e práticas docentes

A partir de uma busca efetuada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴, do ano de 2010 até 2014, encontrou-se um significativo número de trabalhos relacionados à escola comum e a professores (sala comum ou de Educação Especial) que atuam no contexto inclusivo, utilizando-se os descritores: Professor X Inclusão (186 registros); Professor X Educação Especial (56 registros); Professor X Inclusão Escolar (38 Registros); Professor X Educação Inclusiva (60 registros). O Quadro 1 apresenta uma síntese desses resultados.

⁴ Busca efetuada no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, em junho de 2014, colocando como espaço temporal de 2010 até data atual. (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

Quadro 1. Resultados da busca de trabalhos no Banco de Teses da CAPES

Termo	Quantidade	Nível de Pós -Graduação	Principais Universidades – mais publicações
Professor X Inclusão	186 registros	MESTRADO ACADÊMICO (142) ⁵ DOUTORADO (25) MESTRADO PROFISSIONAL (19)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (7) ⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (6) UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (6) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (6) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (6) UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (6) UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO- BAURU (5) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO(5) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (5)
Professor X Educação Especial	56 registros	MESTRADO ACADÊMICO (42) DOUTORADO (13) MESTRADO PROFISSIONAL (1)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (7) UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA (5) UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (3) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (2)
Professor X Inclusão Escolar	38 registros	MESTRADO ACADÊMICO (32) DOUTORADO (4) MESTRADO PROFISSIONAL (2)	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (3) UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (2) UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU (2) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2) UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (2)
Professor X Educação Inclusiva	60 registros	MESTRADO ACADÊMICO (47) DOUTORADO (9) MESTRADO PROFISSIONAL (4)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (5) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (4) UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (3) UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU (2) UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA (2)

Alguns trabalhos foram encontrados nas buscas com diferentes palavras-chave, entendendo-se que a soma da quantidade de pesquisa encontrada não corresponde à real soma dos trabalhos. Recorrendo aos temas relacionados à atuação dos professores (sala comum e especial) na escola comum, destacam-se aqui os trabalhos com possíveis relações com a pesquisa apresentada. A análise que segue se restringiu apenas a trabalhos relacionados à

⁵ Número de registros encontrados.

⁶ Número de registros encontrados.

Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II, etapas em que os sujeitos da pesquisa atuavam como professores.

Infelizmente, é interessante pontuar que muitos resumos de pesquisas interessantes foram excluídos das análises por não apresentarem resultados e considerações finais, focando-se somente nos objetivos e metodologias na questão de investigação proposta. Observa-se que a maior parcela das pesquisas analisadas é de caráter descritivo, algumas apenas buscando algum tipo de intervenção e parceria com a equipe escolar. Acredita-se, então, que a universidade tem um papel importante na alteração deste contexto, seja na discussão das políticas públicas e de financiamento para a área ou no trabalho dentro da escola, em caráter de pesquisa ou extensão.

Schreiber (2012) em sua dissertação teve como objetivo compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da Educação Especial matriculados em escolas da rede municipal de Florianópolis. Observando quatro classes do Ensino Fundamental I e entrevistando os profissionais da educação, concluiu que a política de inclusão escolar atual desqualifica o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, pois não disponibiliza condições adequadas para oferta de um ensino de qualidade e alerta para a precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e a situação de abandono para com a escolarização desses sujeitos.

Lima (2011) em seu mestrado analisa, através da técnica de associação livre, utilizando os termos “educação especial, necessidades educacionais especiais e educação inclusiva”, que o educador se sente despreparado para a inclusão escolar e tem sentimentos de medo e insegurança. O estudo foi realizado com noventa professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de um município do interior de São Paulo.

Anjos (2012) teve em sua dissertação o objetivo de “conhecer as concepções de professores de Ciências sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas e saber de que forma estas concepções relacionam-se com a mobilização de diferentes saberes docentes para a adaptação de atividades para esses alunos. Foram realizadas entrevistas com quatro professores de perfis diferentes, e concluiu-se que os professores entrevistados ainda não tinham uma visão clara das possibilidades de participação e aprendizagem de alunos com deficiência nas aulas de ciências. O estudo destaca a importância de um trabalho de colaboração entre o professor da Educação Especial e do Ensino Comum no levantamento de estratégias de ensino para o aluno PAEE, pois, apesar dos apontamentos sobre as dificuldades atuais, existem experiências positivas e estratégias possíveis.

Galceran (2012) teve na sua dissertação o objetivo de investigar a representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência. A partir da entrevista com 30 docentes de uma escola da rede municipal de São Paulo, constatou que estes, quando se referiam à inclusão escolar, afirmavam sentir falta de apoio ao professor neste processo. O autor concluiu que o professor não se sente preparado para trabalhar com crianças com deficiência, uma vez que os requisitos para essa preparação ideal são multifatoriais e dependem das crenças e valores intrínsecos a cada sujeito.

Almeida (2012) desenvolveu um estudo tendo como objetivo investigar as representações sociais de inclusão, elaboradas por professores e professoras de classes inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal. Os resultados indicaram que há falta de informação sobre inclusão escolar, sendo este considerado um dos principais motivos do insucesso da proposta política, o que leva a escola a atribuir a efetivação dessa prática como sendo responsabilidade dos professores da sala de recursos, que acabam sendo identificados como as pessoas mais preparadas para lidar com os alunos PAEE.

Como vimos, ainda prevalece um discurso de que professores do ensino comum se sentem despreparados para lidar com as práticas decorrentes da inclusão escolar de alunos do PNEE. A explicação para isso pode estar relacionada à inadequação da formação inicial de professores do ensino comum, que, quando muito, chegam a ter apenas uma discussão superficial desse tema em seus cursos de formação inicial e/ou continuada.

Entretanto, a tese defendida no presente trabalho é a de que, para além de disciplinas que contemplem o assunto na formação inicial, um professor de ensino comum isolado não conseguirá responder às mais diversas necessidades educacionais de alunos do PAEE. Os resultados das avaliações de larga escala evidenciam que a escola hoje sequer consegue responder ao seu público tradicional, e muito menos quando o trabalho envolve estudantes com necessidades educacionais diferenciadas.

A proposta aqui defendida é a de que a parceria entre profissionais da educação comum e especial pode ser um dos caminhos, senão o principal deles, para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas. Tal parceria, além de contribuir para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é potente para prover formação continuada permanente, no próprio chão da escola, para todos os profissionais envolvidos.

Lobato da Silva (2011), em sua dissertação, se propôs a realizar uma análise das concepções dos professores sobre seu papel na construção de conhecimentos pelas crianças com a Síndrome de Down. A partir de entrevistas com cinco professores que

trabalhavam com alunos com síndrome de Down em escolas públicas regulares do município de Santana/AP, o estudo concluiu que a proposta de inclusão escolar é influenciada por diferentes fatores como a falta de condições de trabalho; o fato dos alunos com síndrome de Down chegarem à escola sem ter passado por nenhum programa de estimulação precoce; da organização da sala de aula por idade e não por nível de conhecimento, além das concepções que envolvem sentimento de solidão e ausência do Estado para assegurar condição para a escola inclusiva. Prevalece o sentimento no professor de ser o único responsável por sua formação profissional e a concepção de professor especialista, responsável pela escolarização de crianças com Síndrome de Down. Dados evidenciam que a inclusão escolar não está atrelada somente ao professor, seja ele da sala comum ou da Educação Especial, ou mesmo ambos, mas a diferentes fatores relacionados ao contexto geral da educação escolar.

Trentin (2011), em seu mestrado, analisou as relações existentes entre as concepções de inclusão escolar e as práticas pedagógicas inclusivas, entrevistando 10 educadores, que atuavam em classes comuns do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de Balneário Camboriú, SC. Os resultados indicaram que professores “se sentem despreparados”, que há ausência de conhecimento e de formação, o que impossibilita a prática pedagógica inclusiva.

Diante de tantas denúncias de despreparo e falta de formação pode-se questionar qual tem sido o papel da universidade e dos centros de formação de professores em relação à educação inclusiva: O que é necessário para que os professores se sintam preparados e alterarem as suas práticas para atender a esses alunos? Será que essa demanda de alteração da prática pedagógica com o aluno PAEE, assim como mudanças com o ensino de todos os alunos, seria uma mera idealização?

Muito embora se defenda no presente trabalho que a formação seja uma das chaves da mudança, cumpre destacar que essa não é a única medida necessária, pois seria preciso a alteração de todo o contexto escolar e social para que existam mudanças significativas em um grande número de práticas de ensino nas escolas.

Russo (2011), com o objetivo de identificar as dificuldades que enfrentam os professores no cotidiano de sala de aula e saber como eles avaliam a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência física, entrevistou 27 professores de duas escolas da rede municipal de São Paulo. Os resultados referendaram a falta de preparo do professor na formação universitária para atuar numa perspectiva de educação inclusiva. O pesquisador entende que uma das estratégias possíveis para realizar ações que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência física e que necessita de uma

abordagem educacional diferenciada ou de recursos específicos para aprender, seria a parceria entre a educação e os profissionais da saúde, visando uma formação que lhes proporcionasse aprofundamento teórico e prático.

Ampliando a discussão trazida pelo pesquisador, acredita-se que essa troca poderia extrapolar a questão da formação dos professores da sala comum, não que essa não seja necessária, mas havendo também como foco um trabalho contínuo, conjunto de colaboração e consultoria conforme as necessidades dos alunos e da equipe escolar.

Santos da Silva (2011) concluiu em sua pesquisa de mestrado que a inclusão escolar ainda é uma realidade nova para as professoras da sala comum que trabalhavam com alunos autistas e que essas apontaram não ter conhecimentos sobre as especificidades apresentadas pelas pessoas com a síndrome. Com o objetivo de analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com autismo, o pesquisador desenvolveu um estudo baseado em estudo de caso que evidenciou que não havia práticas adequadas por parte dos professores. O autor apontou a urgência em investimentos na formação continuada dos professores, no sentido de possibilitar melhoria na prática pedagógica desenvolvida com os alunos com autismo.

Porém, será que apenas a formação de professores da sala comum seria capaz de alterar as práticas desses professores de alunos com autismo? A formação deveria ser específica para autismo e as demais condições também iriam requerer formações específicas para o professor de ensino comum? Quão é viável prover todas as formações específicas para que professores de ensino comum pudessem responder autonomamente as necessidades de quaisquer alunos do PAEE?

Não se tem a intenção aqui de questionar as análises da pesquisa, mas sim de ampliar o leque da discussão em relação variável formação de professores e inclusão, e mostrar a complexidade de algumas implicações dos achados de pesquisas sobre esses assuntos.

Gomes (2012) procurou analisar como ocorre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob o ponto de vista dos professores. Por meio de questionário e entrevista, coletou dados com 88 professores de educação física, obtendo como um dos resultados que 42% deles recebem muito apoio da escola no desempenho de suas atividades didáticas e se preocupam completamente com as peculiaridades do seu aluno com deficiência. O autor concluiu que o interesse e a criatividade do professor, grau de instrução e conhecimento, a estrutura da escola e o apoio dos pais ou responsáveis são significativos para a inclusão escolar proveitosa.

Noberto da Silva (2012), por meio de exemplos de momentos de aulas relatados pelos professores de Educação Física de Feira de Santana- BA, obtidos a partir de situações de entrevista semiestruturadas, constatou haver adaptações curriculares nas alterações metodológicas que os professores utilizavam nas turmas que tinham alunos com deficiência matriculados. Tais dados se diferenciam da maioria dos trabalhos dos últimos quatro anos, pois mostra com uma estruturação, experiências de inclusão bem sucedidas, principalmente na área de Educação Física.

Como vimos, salvo algumas poucas exceções, os estudos apontam uma série de problemas no contexto das classes comuns e explicam esse fato, em parte, à deficiência na formação de professores do ensino regular. Entretanto, os estudantes do PAEE na escola também frequentam o atendimento educacional especializado, onde atuam os professores especializados. E o que ocorre nesses contextos?

No estudo de Milanesi (2012), após sua análise da legislação, documentos e normas técnicas relacionadas à Educação Especial, constatou-se que não existe transparência em relação à forma de organização do atendimento na sala de recursos multifuncionais nem clareza do trabalho e sua relação com o currículo da classe comum. Durante os grupos focais realizados pela pesquisadora, observa-se, nos relatos das professoras especializadas de um município do interior paulista, que elas entendem - baseadas nas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) - que esse apoio não é reforço escolar. Porém, quando definem o atendimento mencionam mais os recursos variados do que os objetivos de ensino e sua relação com o currículo da sala de aula que o aluno frequenta. Algumas professoras relataram a realização de atividades de alfabetização nas SRM, por exemplo; outras já tinham a opinião de que a alfabetização não deveria ser conteúdo específico a ser ensinado na sala de aula comum.

Em outro estudo sobre a organização e funcionamento das salas de recursos em um município do centro-oeste do estado do Paraná, realizado por Regiani (2011), constatou-se, através das entrevistas feitas com as professoras que trabalham nas salas de recurso deste local, que não havia um planejamento sistematizado das atividades realizadas com os alunos PAEE. Algumas professoras relataram que trabalhavam com jogos pedagógicos, outras disseram utilizar o computador como recurso, outras ainda relataram selecionar atividades de Português e Matemática de livros didáticos ou da internet, enfocando mais as dificuldades de cada aluno do que suas potencialidades. As falas das professoras evidenciaram pouca clareza em relação ao planejamento e execução de atividades com os alunos atendidos nas salas de recursos. Além disso, concluiu-se neste estudo que a comunicação mais estreita do professor

da sala de recursos com o professor de ensino comum ainda era pouco observada, sendo este um dos fatores que atravancam o favorecimento da inclusão escolar de qualidade para o aluno PAEE.

Moscardini (2011), entendendo o AEE como um apoio que acontece em uma sala específica, propôs-se a observar como estava a escolarização de um aluno com DI neste contexto e constatou que esse apoio era pautado na oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples, que contribuíam superficialmente para o progresso acadêmico da criança em situação de inclusão, não havendo iniciativas na classe comum de adaptação curricular do aluno, o que por sua vez contribuía para a realização de atividades notadamente diferentes daquelas realizadas pelo restante da classe. O estudo apontou distanciamento existente entre o Ensino Fundamental e o Atendimento Educacional Especializado, o que impossibilita a estruturação de propostas comuns de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência”.

Com o objetivo de investigar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no contexto da sala de recursos multifuncionais e da sala de aula regular, evidenciando as possíveis relações entre ambos, Gomes da Silva (2011), durante o mestrado, apoiada no estudo de caso do tipo etnográfico da Escola Incluir localizada na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará, teve como sujeitos dois alunos com DI, inseridos na sala regular e na sala de recursos, como também as docentes envolvidas nas duas salas. Os resultados indicaram que as ações observadas em relação ao PAEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. A sala, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com DI, colabora para que a escola afirme a necessidade de separação entre os “normais e os diferentes”, baseada em uma perspectiva clínica.

Entretanto, a sala de recursos pode ser um dos apoios que podem garantir o direito à educação dos alunos PAEE, inclusive para aqueles com deficiência intelectual. O que precisa ser questionado nesse momento é o tipo de trabalho que vem sendo desenvolvido e como ele está sendo estruturado dentro das políticas, nos cotidianos das escolas e sua relação com o trabalho desenvolvido na sala comum.

Em seu estudo de mestrado, Mondaini (2011) teve como objetivo compreender as visões que professoras de crianças de quatro a cinco anos de instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão estavam construindo a respeito da inclusão escolar. A pesquisa foi feita com oito professoras que tinham em suas classes pelo menos um aluno do PAEE. Utilizando questionários, o estudo identificou a

receptividade dos professores de fazer inclusão em suas salas de aula. Porém, os professores registram em suas falas a falta de recursos (materiais e humanos) e as estruturas precárias nas escolas.

Isso tudo retrata que o discurso dos professores em relação à inclusão escolar, embora possa ter se alterado nos últimos anos em direção a uma aceitação da proposta, segundo o que era relatado nas pesquisas, ainda esbarra nas necessidades desses como profissionais e dos alunos matriculados nas escolas que continuam sem ser contempladas.

Com objetivo de investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil, de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal/ RN, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências, o estudo de mestrado de Dantas (2012) evidenciou a falta de apoio pedagógico às professoras, o desconhecimento delas quanto às orientações e estratégias que contemplem a diversidade dos alunos.

Fonseca (2011) teve como objetivo da dissertação caracterizar e analisar se a prática pedagógica implementada pelo professor do ensino comum abrangia flexibilização e adequação curricular para alunos do PAEE. Com observação em sala, análise documental e entrevista, o estudo concluiu que existem discrepâncias entre o que a professora considera o que é ajustar o currículo, sua implementação na sala de aula e o que de fato ela executa. O autor apontou que o ensino colaborativo seria um dos caminhos para auxiliar o professor do ensino comum, no desenvolvimento de ajustes curriculares nas práticas pedagógicas, corroborando as perspectivas do trabalho aqui apresentado.

Assim, observa-se até este momento dessa breve revisão de estudos, a evidência de que as dificuldades em favorecer a escolarização de alunos PAEE existem para professores do ensino comum e especiais no trabalho do AEE em salas de recursos. Elas também estão presentes nas práticas de professores, independente do nível de ensino (Educação Infantil ou Ensino Fundamental), nas diferentes regiões brasileiras e independente da condição do aluno. E como a instituição de um trabalho de colaboração entre professores do ensino comum e especial no contexto da sala de aula pode contribuir para favorecer as práticas inclusivas? Os trabalhos descritos a seguir que trilharam esse caminho da colaboração, já apontam algumas evidências nesse sentido

Trabalhando com pesquisa colaborativa, Toledo (2011) em seu mestrado investigou a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado em uma escola estadual do fundamental II, em um município do Paraná. Focando a deficiência intelectual (DI), trabalhou com duas professoras desenvolvendo pesquisa e formação, adentrando o espaço da sala comum. Os resultados corroboram a perspectiva da pesquisa

aqui proposta no que se relaciona ao caráter formativo do trabalho baseado na colaboração escolar.

Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Também comprovou-se que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI. (TOLEDO, 2011, s/n).

Em pesquisa realizada no município de Maceió, Souza (2011) caracterizou a prática pedagógica de uma professora da classe comum com alunos surdos inseridos que demonstra ações colaborativas. Utilizando a pesquisa-ação colaborativa, acompanhou a professora da sala comum e sua turma de 28 alunos durante sete meses e observou que a sua prática ainda estava muito voltada à cópia e memorização e que, por isso mesmo, não conseguia obter uma visão mais clara quanto ao desenvolvimento de seus alunos, o que lhe causava angústia. O estudo evidenciou que, por meio da colaboração, a professora realizou práticas mais inclusivas e diversificadas, observando-se interferência direta na relação professor x alunos surdos e conclui ser importante que a formação continuada se configurasse como colaborativa, e partisse de problemas reais do cotidiano docente com o objetivo de solucionar possíveis entraves que emperram o processo de ensino-aprendizagem, principalmente em contextos de inclusão escolar.

Pessoa da Silva (2011) realizou uma pesquisa-ação em uma escola da rede municipal de ensino de Natal/RN, com professores, coordenador pedagógico e gestor escolar. Durante esse analisado, a equipe modificou as práticas pedagógicas vivenciadas durante processo de inclusão escolar. Os resultados evidenciaram o avanço da escola em relação ao processo educacional dos alunos PAEE, sendo que, inicialmente, os alunos com deficiência eram excluídos das atividades escolares, por acreditarem que esses educandos não eram capazes de participar ou por considerarem que não tinham interesse em realizar as atividades propostas. Durante o processo formativo foi possível observar que os professores demonstraram interesse em ressignificar a prática pedagógica, e foram identificadas mudanças significativas no dizer e no fazer docentes frente a esses alunos.

Piccoli (2011) em seu mestrado investigou a concepção das professoras que atuavam em uma escola especial, localizada no Oeste de Santa Catarina, sobre a inclusão escolar de seus alunos no ensino regular. Por meio de grupo focal, dialogou com sete professoras que atuavam no setor de serviço de AEE no município de Joaçaba – SC. As

professoras especialistas apontaram alguns fatores que necessitavam ser melhorados nas escolas, como a infraestrutura e maior inserção de educadores qualificados para atender as diversas deficiências apresentadas no dia a dia da escola. O estudo traz a percepção de avanços em relação ao processo inclusivo dos alunos dessa escola em relação à motivação e ao comportamento, porém os sujeitos ainda não haviam observado muitos avanços em relação à aprendizagem dessas crianças.

Otero (2012) em seu mestrado também concorda que o trabalho entre o professor da sala comum e da Educação Especial é importante, e defende a necessidade e relevância do profissional especializado dentro do contexto escolar, de modo que assegure ao professor e à escola como um todo, informações pertinentes a cada área de atuação.

Em relação à formação de professores da sala comum, Vargas (2012), em seu mestrado, por meio de entrevistas com quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual, em Pelotas/RS, evidenciou que, de modo geral, as professoras não tiveram nenhum preparo para lidar com a inclusão escolar durante a formação inicial, e que a formação continuada se deu, principalmente, quando tiveram contato com as turmas com alunos do PAEE inseridos em suas turmas. As professoras entendiam que a formação foi realizada em concomitância com a experiência docente de ter o aluno público-alvo da Educação Especial, por meio das tecnologias de informação, reuniões pedagógicas na escola e a presença de uma professora especialista em Educação Especial. As professoras se consideravam preparadas para trabalhar com a inclusão escolar, embora entendessem serem necessárias melhorias nesse aspecto.

Bedaque (2012) observou em seu mestrado, em três de quatro escolas pesquisadas, que havia tentativas de colaboração das professoras especialistas com as professoras de sala regular por meio de estudos, interação por bilhetes, e-mails, telefonemas e compartilhamento de recursos. Porém, o estudo trouxe dados que indicam que a colaboração não ocorria, segundo a fala dos professores da sala comum, por resistência dos professores de Educação Especial. Na perspectiva dos professores de Educação Especial, isso acontecia por falta de tempo de interação, pois o turno de trabalho desses era inverso ao daquele que o aluno se encontrava na sala comum e que eles não possuíam janelas em seu turno para o trabalho conjunto.

Zerbato (2014) analisou a função do professor nomeado de ensino colaborativo de um município do interior de São Paulo especificado como sendo dentro do modelo de “professor de ensino colaborativo”. Após entrevistar 21 pessoas da equipe escolar (seis professores do ensino comum, quatro professoras de Educação Especial, seis pais de alunos

PAEE, três diretoras, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico) de cinco escolas que adotavam esse modelo de serviço, concluiu que os resultados em geral corroboram o que vem sendo apontado na literatura sobre coensino, pois os participantes avaliam positivamente esse modelo de prestação de serviços.

Rabelo (2012) em seu mestrado questionou sobre as possibilidades e limites de contribuições que o ensino colaborativo poderia propiciar à formação continuada de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo que atuavam no ensino comum e ensino especial. O estudo, baseado na colaboração entre a pesquisadora e professoras do ensino comum que tinham alunos com autismo em suas turmas, evidenciou que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe contribuições à formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo, assim como a aprendizagem desses alunos matriculados na sala comum.

Braun (2012) ao vivenciar um processo colaborativo em sua pesquisa, entre a pesquisadora com os professores da sala de recursos multifuncionais e esses com os professores da sala comum, observou ampliarem as iniciativas na organização/adequação de atividades, em suas áreas de conhecimento específicas, considerando a participação e forma pela qual o aluno poderia adquirir o conhecimento trabalhado. O estudo evidenciou que mesmo professores do ensino comum que podem ser considerados altamente capacitados, pois muitos tinham cursos de mestrado ou doutorado, relatavam experienciar insegurança em ter alunos do PAEE em suas turmas, e avaliaram muito positivamente suas experiências de colaboração com professores do ensino especial para melhorar o ensino para todos seus alunos, inclusive para aqueles com deficiência.

Crippa (2012), para uma melhor compreensão sobre o auxílio do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, realizou uma pesquisa de mestrado com dados bibliográficos no banco de Teses da Capes sobre essa temática. Os resultados mostraram que a colaboração pode trazer benefícios na construção de uma escola inclusiva e que é possível estabelecer um ambiente colaborativo entre a escola comum e a Escola Especial. Porém, afirma em caráter conclusivo que muito ainda precisa ser feito na perspectiva de favorecer um trabalho inclusivo e colaborativo nas escolas.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), os primeiros estudos sobre coensino ou ensino colaborativo começaram a ser realizados pelos integrantes do “Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, o GP-FOREESP, e emergiram da constatação de que o professor de classe comum tendia a

modificar muito pouco ou quase nada de sua prática, em termo de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo, de modo que a participação e a aprendizagem de alunos PAEE em classe comum ficavam comprometidas (MENDES, 2008).

Além dessas experiências de pesquisa, muitos estudantes do mestrado e do doutorado da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, ao longo dos últimos anos, tomaram como objeto de estudo o trabalho colaborativo na escola e produziram conhecimentos importantes sobre as contribuições e limites do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa (CAPELLINI, 2001, CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; CARNEIRO, 2006; RABELO, 2012; ZERBATO, 2014).

Assim, o trabalho baseado na colaboração escolar relacionado ao PAEE, conforme conceituado na literatura aqui descrita, não é ainda reconhecido e/ou realizado no Brasil pela maioria dos municípios, sendo propostas ainda pontuais e experimentais. No Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, a disciplina “Tópicos de Pesquisa em Educação Especial: Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo”, ministrada desde 2005, e a disciplina de “Ensino Colaborativo” ofertada aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Especial desde 2010, têm buscado discutir os fundamentos teóricos e práticos sobre o coensino como alternativa de prestação de serviços em contexto inclusivo.

Na pós-graduação a disciplina assumiu o caráter de formação continuada, dado que muitos alunos já eram profissionais, embora estivessem em programa de formação para pesquisadores. Também era abordado como a literatura investigava o coensino, com ênfase nos formatos de pesquisa colaborativa e na pesquisa-ação colaborativa.

No caso da graduação em Licenciatura em Educação Especial, a disciplina assume o caráter de formação inicial para os futuros professores de Educação Especial, sendo o conteúdo da disciplina mais teórico, considerando-se que os alunos irão ter oportunidades de experimentar a atuação no coensino quando estiverem no início dos estágios, ou seja, no semestre seguinte àquele em que se oferta a disciplina de coensino, ofertada no segundo ano do curso.

Na pós-graduação a carga horária era dobrada (oito créditos) e incluía um componente prático, em que os estudantes, que eram profissionais de distintas áreas, tinham a oportunidade de vivenciar a realidade da escolarização das pessoas PAEE numa classe comum do ensino regular e também de desenvolver, junto com o professor desta classe, estratégias específicas sob a perspectiva do ensino colaborativo.

Na parte prática ou nos estágios os alunos frequentavam semanalmente a sala de aula do professor parceiro e deveriam negociar seus papéis. Dado o caráter voluntário da parceria, os professores deveriam desejar a presença do estudante em sua sala, e para que o trabalho atingisse o estágio de colaboração, eles precisavam querer produzir mudanças no seu ensino de modo a melhorar a aprendizagem de todos os alunos. Entretanto, apesar da existência desse requisito, cumpre ressaltar que a natureza do trabalho colaborativo nem sempre era compreendida pelos professores do ensino comum desde o princípio, pois em geral eles tinham a expectativa de que o estudante de Educação Especial ingressaria em sua sala para fazer um trabalho paralelo com o aluno do PAEE. Esse fato obrigava os estudantes a renegociarem continuamente a proposta do coensino e esclarecerem que o apoio é para o professor e não exclusivo para determinados alunos.

Em suma, a proposta da disciplina era a de oportunizar a aprendizagem sobre este novo formato de prestação de serviços de apoio e de desenvolver habilidades de colaboração nos estudantes. Nas supervisões coletivas, o foco era o de proporcionar um ambiente colaborativo onde todos os estudantes que vivenciavam a experiência de coensino compartilhavam seus sucessos e fracassos. Nesse contexto de formação, o foco tinha sido nas análises das habilidades de comunicação, das habilidades interpessoais dos estagiários para lidarem com seus professores parceiros, em como vencer resistências à colaboração e identificar sugestões para adequação do ensino que possam ser levadas para a escola.

O presente trabalho surge dessa história de parceria entre a UFSCar e a rede municipal de São Carlos. Após quase dez anos de experiência com os estagiários atuando como colaboradores de professores do ensino comum para apoiar a escolarização, a rede municipal decidiu instituir oficialmente uma experiência, contratando professores de ensino especial para atuar no modelo do coensino. A intenção da rede era a de diversificar os serviços de apoio para além da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais oferecendo também o ensino colaborativo. Para desenvolver essa proposta experimental, a rede municipal buscou apoio dos pesquisadores da UFSCar e foi daí que surgiu a iniciativa do presente trabalho de investigar como construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Assim, como exposto o objetivo principal deste estudo foi o de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular. Especificamente, o estudo se propõe a (a) Investigar os indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o da sala de aula comum antes da proposta de formação baseada no coensino; (b) Elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuação no coensino; (c) Avaliar essa formação realizada com professores de Educação Especial; (d) Proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio.

Nessa direção, o presente estudo é baseado na modalidade de pesquisa ação, um tipo de pesquisa que vem sendo muito utilizado no âmbito da educação, atendendo à demanda crescente para que a pesquisa acadêmica seja mais útil e prática. Na pesquisa ação, o pesquisador leva ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente e os participantes sobre os quais coletou os dados (BRANTINGLER et al, 2005) e busca-se explicar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver (PEREIRA, 1998), planejar uma ação e observar esse processo de mudança, refletir sobre esses processos, possibilitando um novo replanejamento (KEMMIS; WILKINSON, 2008). Esta abordagem foi escolhida para este estudo, pois, ao mesmo tempo em que atende à necessidade de intervenção, produz conhecimento científico na área de formação de professores da Educação Especial e colaboração escolar.

O tipo de pesquisa ação adotado é o da pesquisa colaborativa. Mizukami et al. (1996) apontam que uma importante característica da pesquisa colaborativa é a de potencializar a melhora do desenvolvimento profissional por meio de oportunidades de reflexão sobre práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Na investigação colaborativa, procura-se progredir através da prática conjunta dos atores da população estudada e do pesquisador, ao invés de produzir conhecimentos somente teóricos. A parceria é essencial ao processo, pois se entende que os atores interessados só resolverão seus problemas se aceitarem construir uma parceria.

A colaboração em pesquisas com professores é possível em projetos que possuem como objetivo a compreensão desses sujeitos e a construção de análises referentes ao cotidiano das escolas e/ou ensino dos alunos, tem como foco considerar, do ponto de vista dos

professores, diferentes aspectos referentes à prática profissional e, nesse caso, a sua formação (DESGAGNÉ, 1997).

Nessa vertente, tal perspectiva de pesquisa é vista concomitantemente como formativa, por possibilitar espaços de construção, análise e reflexão sobre o papel do professor, as políticas públicas que envolvem as escolas e as funções por eles desempenhadas. O pesquisador tem o papel de propor espaços reflexivos e criar condições necessárias para que exista a possibilidade formativa em concomitância à coleta de dados. (DESGAGNÉ, 1997). Em resumo, a pesquisa colaborativa

é um tipo de investigação que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o processo de colaboração, no decorrer do processo investigativo, tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar conjuntamente a realidade educativa na tentativa de resolução de problemas práticos e de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas. (IPIAPINA; FERREIRA, 2005, 32).

Nessa perspectiva, entende-se que essa pesquisa reforça a proposta de que as necessidades formativas partam do “chão da escola”. Nesse formato, não se inicia a pesquisa com a proposta de um curso pronto e estático, mas com um contorno flexível, que emerge da necessidade formativa dos professores e é orientado em relação estrutural por eles em todo o processo formativo/ investigativo. Esse tipo de pesquisa pressupõe que os sujeitos co-participantes compreendam suas ações, resolvam problemas, melhorem sua prática educativa e possibilita um trabalho desenvolvido com maior profissionalismo (ARNAL; LATORRE, 1992).

Partindo do objetivo proposto e da metodologia selecionada para a pesquisa, o delineamento do estudo envolveu quatro etapas não lineares, que foram diferenciadas no trabalho para elucidar o caminho realizado durante a investigação:

- Etapa Preliminar: Condução dos procedimentos éticos
- Etapa I: Busca de Informações Iniciais
- Etapa II: Desenvolvimento e Implementação do Programa de Formação
- Etapa III: Avaliação do programa de formação e formação dos sujeitos

como mediadores

4.1 Procedimentos

O quadro 02 apresenta de forma sintética as etapas da pesquisa, seus respectivos objetivos, procedimento de coleta e análise de dados.

Quadro 02: Etapas do delineamento: objetivos, procedimento de coleta e de análise de dados

ETAPA	Objetivos	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados
Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos	A etapa preliminar teve como objetivo garantir que a pesquisa fosse pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.	Submissão e aprovação do projeto pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Obtenção da anuência da secretaria municipal de educação e dos participantes envolvidos.	
Etapa I: Busca de Informações Iniciais	Caracterização do contexto atual da Educação Especial no município e do histórico do trabalho com a proposta de coensino. Caracterização dos participantes e do contexto da proposta de coensino nas escolas. Identificação das demandas de formação sobre o tema. Caracterização do conhecimento prévio sobre o ensino colaborativo.	Ficha de caracterização dos participantes. Roteiro de entrevista com dirigente da Educação Especial.	Descrição dos participantes Compilação e descrição das informações sobre a proposta de coensino nas escolas e no município. Análise dos relatos visando à compilação e descrição do conhecimento verbal prévio sobre ensino colaborativo.
Etapa II: Desenvolvimento E Implementação do Programa de Formação	Desenvolver um plano preliminar e provisório do programa envolvendo uma definição do conteúdo, do material, das estratégias de ensino e uma proposta de cronograma. Possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre a temática do coensino para professores de Educação Especial que atuam da rede regular de ensino. Discutir as experiências individuais e coletivas de implantação do coensino na rede regular de São Carlos.	Questionário de auto-avaliação "Somos realmente co-professores?" Ficha de identificação do aluno Roteiro para escrita do Diário de campo Gravação em áudio das reuniões de formação	Compilação das informações para descrever a implementação do programa de formação. Análise do conteúdo das gravações em áudio das reuniões coletivas de formação e dos demais dados para descrever e analisar o processo formativo dos sujeitos.

	Propor a reflexão em grupo sobre processos de ensino e aprendizagem de alunos PAEE matriculados na rede regular de ensino.		
Etapa III: Avaliação do programa de formação e formação dos sujeitos como mediadores	Avaliar o programa em diferentes aspectos.	<p>Roteiro de entrevista e retorno a questões iniciais sobre o tema coensino.</p> <p>Ficha de avaliação objetiva sobre a formação</p> <p>Coletar medidas de validade social do programa através da gravação das reuniões de planejamento e avaliação com os sujeitos diretos.</p>	<p>Compilação e análise do conteúdo das respostas.</p> <p>Análise do conteúdo das gravações em áudio para descrever o processo formativo dos sujeitos como mediadores e a forma que avaliam cada reunião realizada.</p>

Por se tratar de uma pesquisa-ação, com base colaborativa, os procedimentos não foram desenhados de forma linear e sim circular, em construção com base no contexto e nos sujeitos participantes.

4.2 Local

O estudo foi realizado no município de São Carlos, interior de São Paulo, localizado na região Centro-Leste do Estado de São Paulo, a uma distância de 230 quilômetros da capital. A escolha do município ocorreu devido ao critério de interesse do município que buscou o apoio da universidade, e também em função das condições que ele reunia por estar começando a implantação desse tipo de prestação de serviço de apoio à inclusão escolar.

São Carlos foi elevada à cidade em 1880 e contava, no início do estudo, com uma população de 221.950 habitantes, com uma maior distribuição de pessoas na faixa etária de 25 a 59 anos de idade (51,3%), sendo que destes, 3.7% são considerados analfabetos. A Tabela 1 apresenta a distribuição da população do município por faixa etária.

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR IDADE						
0 a 5 anos	6 a 14 anos	5 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais	TOTAL
7.2	12.3%	16.4%	25.6%	25.7%	12.9%	221.950

Tabela 1. Distribuição da população por faixa etária

Fonte: IBGE (2010)

Estão localizadas neste município duas universidades públicas, sendo uma federal (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), uma estadual (Universidade de São Paulo – USP) e um centro universitário (Centro Universitário Central Paulista – UNICEP).

A UFSCar oferta diversos serviços à comunidade, dentre eles, serviços de reabilitação pela Unidade de Saúde Escola (USE) realizados por estudantes de diversos cursos de graduação, cursinho pré-vestibular gratuito para a população de baixa-renda e a Biblioteca Comunitária que, além do empréstimo de livros, concentra a realização de alguns projetos como o Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários: Deficientes Visuais (PROVER) e Programa de Incentivo à Leitura (ProLer).

O município tem 56 pré-escolas com um total de matrículas de 4.965 alunos, 63 escolas de Ensino Fundamental com 27.998 matrículas, e 37 escolas de Ensino Médio com

um total de 8.957 matrículas, nas dependências administrativas estaduais, federais, municipais e privadas (INEP, 2011).

Em relação às matrículas de alunos do PAEE, no município havia no início do estudo um total de 1.720 matrículas, das quais 973 eram de alunos do sexo masculino, e 747 de alunos do sexo feminino. Segundo dados do INEP (2011), o número de matrículas está subdividido da seguinte maneira:

Cegueira	Baixa visão	Surdez	Def. Auditiva	Surdocegueira	Def. Física	Def. Mental⁷
22	51	45	37	01	186	857
Def. Múltipla	Autismo	Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação⁸	
121	73	02	-	06	590	

Tabela 2: Número de matrículas por tipo de NEE

Fonte: INEP (2011)

O que chama a atenção na distribuição de aluno é o número excessivamente elevado de estudantes enquadrados na categoria de superdotação (590 ou 34,3%), dado esse que parece indicar alguns problemas nos números do censo escolar do PAEE no município.

Do total dos alunos computados no censo escolar como sendo do PAEE, 1.634 residiam na zona urbana do município e 86 na zona rural, sendo que 1.673 estudavam em escolas localizadas na zona urbana e 47 na zona rural.

O censo escolar de 2011 indicava ainda que 1.025 alunos (59,6%) estavam matriculados em escolas do ensino regular, 430 na Educação Especial em instituições especializadas e 43 em classes de Ensino de Jovens e Adultos. Para 322 das matrículas não foram indicadas o tipo de escola frequentada pelos estudantes do PAEE.

Nas tabelas que seguem está disposta a distribuição das matrículas nas seguintes etapas de ensinos: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 8 e 9 anos, Ensino Médio, Educação Profissional e EJA presencial.

⁷ Nomenclatura do INEP (2011)

⁸ O número de matrículas de superdotados citados no dado do INEP se refere, em grande parte, a dados da rede estadual. Esse número vem sendo questionado devido ao tipo de levantamento realizado pelo estado de São Paulo para caracterização dos alunos do município.

Educação Infantil		
Total	Creche	Pré-escola
64	19	45

Ensino Fundamental de 8 anos									
TOTAL	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	
466	-	-	-	68	90	105	104	99	
Ensino Fundamental de 9 anos									
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
338	20	147	49	54	19	36	06	05	02

Ensino Médio			
TOTAL	1ª série	2ª série	3ª série
266	94	94	78

Educação Profissional		
TOTAL	Concomitante	Subsequente
29	09	20

Ensino de Jovens e Adultos – Presencial			
TOTAL	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio
338	308	21	09

Tabela 3. Número de matrículas de alunos PAEE por etapa de ensino
Fonte: INEP (2011)

Os dados indicavam que o número de matrículas da Educação Infantil era pequeno (64), que a maioria das matrículas se concentrava no ensino fundamental I (804), mas que esse número proporcionalmente diminuía bastante no ensino médio (266), havendo ainda um contingente considerável de alunos na EJA (338).

Em relação aos tipos de atendimento educacional especializado (AEE) ofertados a esses alunos o censo escolar de 2011 indicou ainda os números apontados na Tabela 4, considerando que um mesmo aluno poderia frequentar mais de um tipo de AEE.

Em relação aos alunos com deficiência visual observa-se que havia 22 matrículas de estudantes cegos e 51 de baixa visão, sendo que os tipos de AEE ofertados foram Braille e Sorobã para um estudante, recursos de baixa visão para dois estudantes e orientação e mobilidade para 34 deles. O município registrava na época 45 estudantes surdos e 37 com deficiência auditiva, sendo que desses 27 foram indicados como recebendo no AEE ensino de língua brasileira de sinais e 33 em português escrito. Dos 857 alunos com deficiência intelectual, 42 deles recebiam AEE centrado nos “processos mentais”, e 41 em “autonomia escolar”. Em relação aos 590 alunos registrados como superdotados, apenas 41 recebiam AEE baseado no enriquecimento curricular. Além disso, 36 alunos recebiam AEE centrado em comunicação alternativa, e 38 em informática acessível.

Braille	Recursos de Baixa Visão	Processos Mentais	Orientação e Mobilidade	Libras	Comunicação Alternativa e Aumentativa
01	02	42	34	27	36

Enriquecimento Curricular	Soroban	Informática Acessível	Português Escrito	Autonomia Escolar
41	01	38	33	41

Tabela 4 . Número de turmas por tipo de AEE
Fonte: INEP (2011)

De modo geral, percebe-se que o número de estudantes se beneficiando de algum tipo de AEE, supondo-se que não houvesse sobreposição e cada estudante tivesse pelo menos um tipo de AEE, seria de 296 estudantes para um número total de matrículas do PAEE de 1025 estudantes sendo escolarizado em escolas comuns. Assim, o número de alunos do PAEE que se beneficia do AEE não chega a 30 % do total do alunado e indica que a grande maioria dos estudantes não tem nenhum tipo de apoio.

4.3 Participantes

Os participantes diretos da pesquisa foram os professores de Educação Especial na Etapa II; e participantes indiretos, os professores da classe comum e alunos do PAEE da etapa II, e professores da classe comum da etapa III da pesquisa. Para auxiliar o leitor, foi elaborado um quadro inicial de sujeitos:

Quadro 03: sujeitos da pesquisa- Etapa II e III

ETAPA	PARTICIPANTES DIRETOS	PARTICIPANTES INDIRETOS
II	Professores de Educação Especial: Benício Eduarda Cecília Marisol Sofia Larissa	Professores da sala comum e alunos PAEE
III	Professores de Educação Especial: Benício Cecília Marisol Sofia Larissa	Professores da sala comum e Educação Especial do município de São Carlos

4.3.1.Etapa II:

Os participantes diretos da pesquisa nessa etapa foram:

- dois professores de Educação Especial contratados para trabalhar exclusivamente com “ensino colaborativo” na rede municipal (na época contratados em caráter temporário);
- dois professores de Educação Especial contratados para trabalhar nas salas de recursos multifuncionais, mas que possuíam carga horária para o trabalho com “ensino colaborativo” ; (um em caráter temporário e um efetivo);
- dois professores de Educação Especial lotados na secretaria municipal de educação (um em caráter temporário e um efetivo), não atuando em sala de aula.

A escolha dos participantes, professores de Educação Especial, foi feita de acordo com os seguintes critérios:

- Professores com formação específica em Educação Especial;
- Professores efetivos ou temporários de cargo em escolas municipais da cidade onde foi realizada a coleta ano de 2011;
- Professores que atuavam em escolas de um dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, com alunos PAEE que participaram desse estudo.

Todos os professores de Educação Especial do município foram convidados para participar da formação por e-mail pela dirigente de Educação Especial. Os interessados foram posteriormente convidados para participar de uma reunião de apresentação do curso, da proposta de pesquisa e para negociação do melhor dia e horário de realização da formação.

Como participantes indiretos , assim considerados por possuírem relação direta com o coensino, porém não participaram dos grupos das reuniões de formação na Etapa II e III na pesquisa, foram:

- seis professores da classe comum (três Educação Infantil; dois Ensino Fundamental –Anos Iniciais; um Ensino Fundamental – Anos Finais);
- quatro alunos PAEE.

Os professores das salas regulares foram convidados pelos professores de Educação Especial participantes da pesquisa.

Ao longo do programa de formação os profissionais que atuaram em coensino tiveram como foco um caso de aluno com deficiência matriculado na rede regular, escolhido pela dupla de profissionais, identificado também como sujeitos da pesquisa.

Os nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa foram selecionados pelos professores de Educação Especial participantes no dia 28/10/2011. Sendo eles:

Quadro 04: Sujeitos da pesquisa e casos analisados

CASO I	Professor de Educação Especial I	Benício
	Professor da sala comum	Bernardo
	Aluno-alvo I	Betânia
CASO II	Professor de Educação Especial II	Eduarda
	Professor da sala comum	Evelin
	Aluno-alvo II	Emily
CASO III	Professor de Educação Especial III	Cecília
	Professor da sala comum	Célio
	Aluno-alvo III	Conrado
CASO IV	Professor de Educação Especial IV	Marisol
	Professor da sala comum	Maiara
	Professor da sala comum	Milena
	Professor da sala comum	Mônica
	Aluno-alvo IV	Milton
CASO V⁹	Professor de Educação Especial V	Sofia
CASO VI	Professor de Educação Especial VI	Larissa

Os dados específicos de cada professor foram coletados em agosto de 2011, em formulário específico para esse fim e foram sintetizados no Quadro 3.

A análise da formação dos professores especializados indicam que todos tinham curso de nível superior, sendo a formação mais frequente a de Pedagogia com habilitação (cinco dos seis professores) e a maioria (cinco de seis professores) tinha especialização em Educação Especial, atendendo, portanto, as exigências legais para atuação nessa modalidade de ensino. Além disso, os professores especializados registraram vários cursos de extensão na área. Os professores destacaram como formação realizada nos últimos cinco anos os seguintes cursos na área de Educação Especial:

⁹ As participantes Larissa e Sofia atuavam, no momento da coleta, na secretaria municipal de educação, não analisando o caso específico de um aluno no decorrer da formação.

Quadro 05: Professores de Educação Especial

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL					
Nome	Idade	Formação superior	Pós-Graduação	Cursos realizados nos últimos 5 anos	Atuação profissional
Benicio	29 anos	Pedagogia com habilitação em Educação Especial - UNESP- Araraquara (2009)		Soroban - 40 horas (2010) Libras - 60 horas (2010) Libras- 60 horas (2011) Libras - 40 horas (2011)	Dois anos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Contratado em caráter temporário como professor de Ensino Colaborativo da Rede Regular de São Carlos, onde atuava há cinco meses.
Eduarda	30 anos	Pedagogia com habilitação em Educação Especial - UNESP- Araraquara (2006)	Especialização em “Psicopedagogia Educacional e Clínica” (2009)	III Curso de formação de gestores e professores de Educação Especial- 40 horas (2008) IV Curso de formação de gestores e educadores- 40 horas (2009) III Congresso Brasileiro de Educação Especial- 40 horas (2008) V Ciclo de Conferências “ a aprendizagem através da interdisciplinaridade”- 10 horas (2007) Iniciação ao Autismo - 120 horas (2010) Oficina: A criança e seus desenhos: critérios de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar- 3 horas (2007)	Quatro anos de Ensino Fundamental por aproximadamente quatro anos em caráter temporário na mesma escola, entre professora da sala regular e da sala de recurso.
Cecília	28 anos	Pedagogia com habilitação em Educação Especial - UNESP- Araraquara (2005)	Especialização em “Educação Infantil e a Escola de Nove Anos” (2009)	Curso de Extensão – Brinquedoteca para Todos- 60 horas (2011) Curso de Extensão – Educação Especial- 60 horas (2011) Curso “ A natureza da paisagem energia: Recurso de Vida” - 30 horas (2010) Curso Básico de Libras- 30 horas (2008) Curso de Atualização Letra e Vida- 180 horas (2007) Curso de Introdução à Libras- 30 horas (2007)	Professora do Ensino Fundamental por cinco anos e especificamente contratada na rede regular de ensino como professora de Ensino Colaborativo, em caráter temporário, há cinco meses.
Marisol	52 anos	Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu – São Paulo (1985)	Duas especializações: Educação Especial (2007) e	Música em Movimento - 90 horas (2007) Iniciação em LIBRAS - 190 horas (2009) Estimulação Sensorial - 90 horas (2010) Iniciação ao Autismo- 120 horas (2010) Escola que protege- 80 horas (2010)	Oito anos como professora de Educação Infantil, quatro anos no Ensino Fundamental, três anos como docente do curso de

			Psicopedagogia (2010)		magistério e 30 meses na APAE. No início do curso trabalhava como professora da sala de recursos da Rede Municipal.
Sofia	27 anos	Centro Universitário Central Paulista - UNICEP- São Carlos (2005)	Especialização em Educação Especial: ênfase generalista (2007)	5º Simpósio “O Sol nasceu para todos” - 5 horas (2011) Curso de extensão- Brinquedoteca para todos- 60 horas (2011) Orientação e mobilidade- 40 horas (2010) V Curso Formação de Gestores e Educadores do Programa Ed. Inclusiva- 40 horas (2010) Deficiência e Transtorno Global de desenvolvimento (tipo autista)- 30 horas (2010) Projeto escola que proteja- 60 horas (2009) Sistema Braille- 15 horas (2009) Soroban- 15 horas (2009)	Professora de Educação Especial do município admitida em caráter temporário em duas escolas e estava afastada, no contexto da pesquisa, para atuar na Secretaria de Educação, na equipe de gestão da Educação Especial.
Larissa	27 anos	Pedagogia pela Unesp de Marília com habilitação em deficiência visual (2007)	Mestrado em Educação Especial pela UFSCar (2010)	Orientação e mobilidade- 40h (2010) Projeto escola que projete- 80h (2009) Braille- 15h (2009) Soroban- 15h (2009) Deficiências, transtornos de desenvolvimento- 30h (2010) Atendimento Educacional Especializado - 180h (2008) IV Curso Ed. Inclusiva- 40h (2009) V Curso Ed. Inclusiva- 40h (2010)	Professora da sala de recursos em uma escola de Ensino Fundamental do município, em caráter efetivo, por um ano e dois meses e estava afastada para trabalhar como chefe da divisão de Educação Especial da Secretária Municipal de Educação de São Carlos.

Quadro 06: Professores da sala comum

PROFESSORES DA SALA COMUM					
Nome	Idade	Formação superior	Pós-Graduação	Cursos realizados nos últimos 5 anos	Atuação profissional
Bernardo	27 anos	Magistério no Ensino Médio (2003), Licenciatura em história como ensino superior (2008)		Introdução à Educação Digital - 40 horas (2010) Metodologia do PDDE – Escola - 32 horas (2010) Formação Inicial em Comunidades de Aprendizagem Dialógica - 30 horas (2010) Capacitação e Treinamento de Educadores para o Trânsito- 30 horas (2008)	Professor da sala comum do Ensino Fundamental em caráter efetivo em escolas municipais de São Carlos.
Evelin	28 anos	Pedagogia pela Unesp de Araraquara (2007)		Comunidades de Aprendizagem- 40 horas (2010)	Dois anos como professora do Ensino Fundamental em caráter efetivo, sendo um ano como professora de Educação Especial e no ano atual como docente da sala comum.
Célio	29 anos	Ciências Biológicas (2007) pela Uniara (Araraquara)	Especialização em Ecologia e Monitoramento da Vida Silvestre pela Uniara – Araraquara (2011) e mestrado em Ecologia e Recursos Naturais pela UFSCAR – São Carlos (2011).	Monitoria na VII Feira de Ciências da Uniara -20 horas (2007) Educação Ambiental na Estação Ecológica de Juréia – Itatins – (24 horas) Os crustáceos decápodes de água doce- 8 horas (2008)	Professor admitido em caráter temporário em uma escola municipal de Ensino Fundamental II.
Milena	29 anos	Pedagogia pela Unicep (2008)	Especialização em Educação Infantil pela Universidade São Luís (2011)	Educação para o trânsito - 30 horas (2008) Aciepe “ Histórias Interativas e Cultura- 60 horas (2009) Do letramento à alfabetização: Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental- 60 horas (2009)	Sete anos em caráter efetivo como professora efetiva na rede municipal de ensino, na Educação Infantil.

				<p>Projeto Escola que Protege: Enfrentamento à violência contra a criança - 80 horas (2009)</p> <p>Aciepe: Brinquedoteca para todos- 60 horas (2011)</p>	
Mônica	35 anos	Pedagogia pela Unopar (2009)	Especialização em Educação Infantil (2010) e Didática (2011).	<p>A sociedade contemporânea e a cidadania - 30 horas (2009)</p> <p>Educação para o trânsito- 30 horas (2007)</p> <p>Políticas Públicas Educacionais- 32 horas (2009)</p> <p>Capacitação de profissionais da educação na denúncia de maus tratos- 30 horas (2008)</p> <p>Conversando com o legislativo sobre a educação brasileira- 40 horas (2009)</p> <p>Introdução ao programa mão na massa- 60 horas (2008)</p> <p>Os sons, a criança e a música - 30 horas (2010)</p>	Um ano como professora em caráter efetivo em uma escola de Educação Infantil no município de São Carlos.
Maiara	39 anos	Magistério em nível médio (1991), Licenciatura em Matemática – UFSCar (1996)	Especialização em Educação Escolar pela Faculdade São Luís (2011) e mestrado em educação pela UFSCar (2003).	<p>CENP – 60 horas (2007)</p> <p>Escola do governo- 30 horas (2008)</p> <p>Escola do Governo- 32 horas (2009)</p> <p>IV Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa Inclusivo direito à diversidade – 40 horas (2009)</p>	Professora da Educação Infantil há aproximadamente oito anos em caráter efetivo; trabalhou 15 anos como docente do Ensino Fundamental e 15 anos como docente do Ensino Médio.

Quadro 07: Alunos PAEE da sala comum

ALUNOS PAEE DA SALA COMUM			
Nome	Idade	Ano	Dificuldades relatadas pelos professores
Betânia	12 anos	3º ano do Ensino Fundamental	Cognição, motricidade; assimilar conteúdos; relacionar fatos; coordenação motora e linguagem.
Emily	9 anos	3º ano do Ensino Fundamental	Déficit na aprendizagem devido a atitudes imaturas da aluna em relação à idade, falas incoerentes.
Conrado	14 anos	6ª série do Ensino Fundamental	Dificuldades motoras, comprometimento cognitivo.
Milton	Sete meses	Fase I da Educação Infantil	Síndrome de Down e apresenta nistagmo. Nota-se pequeno atraso em relação a sua desenvoltura.

4.3.2 Etapa III:

Na etapa III, participaram os mesmos professores de Educação Especial exceto a professora Eduarda, pois esta alterou sua carga horária de trabalho para a sala comum e alegou não ter mais disponibilidade de horário. Além disso participaram da formação como cursistas na etapa III, 29 professores da rede municipal de ensino do município, sendo 28 mulheres e um homem (Quadro 08). Enfatiza-se que nessa etapa o foco do estudo continua a formação dos professores de Educação Especial envolvidos na etapa II da pesquisa, com o intuito de estudar como esses se tornavam multiplicadores e se empoderavam para a retirada da pesquisadora desse contexto.

Em relação ao nível de escolaridade, dos 20 professores que responderam o questionário de identificação inicial, 14 relataram ter como formação máxima a especialização. Especificando as especializações realizadas, apenas 1 teve relação direta com a Educação Especial (Educação Especial - Deficiência Intelectual - Faculdades São Luiz – Jaboticabal), sendo elencadas 19 especializações relacionadas à área de educação, como observado no quadro que segue:

Quadro 08: Nível de escolaridade dos cursistas- Etapa III

Pós-Graduação (lato sensu): Especialização	
Nome do curso	Total
Educação Infantil - São Luiz – Jaboticabal	4
Didática e Tendências Pedagógicas - Faculdade de Educação São Luiz	2
Psicopedagogia - Educação Infantil	2
Educação Ambiental - São Luiz – Jaboticabal	1
Ética, Valores e Cidadania - USP/UNIVESP	1
Planejamento e gestão de organizações educacionais – UNESP	1
Docência da Educação Infantil – UNESP	1
Educação Infantil e Alfabetização - Universidade Claretianas	1
Educação Infantil - UFSCAR - São Carlos	1
Ética, Valores e Saúde na escola – USP	1
Educação Infantil – UNICID	1
Educação Infantil - UNESP – Araraquara	1
Alfabetização e Letramento - Faculdades São Luiz – Jaboticabal	1
Educação Especial (Deficiência Intelectual) - Faculdades São Luiz – Jaboticabal	1
Total Geral	19

Do total de 20 professores respondentes, 18 possuíam o ensino superior e 2 somente o Ensino Médio. Dos 18 que possuíam ensino superior:

Quadro 09: Formação inicial- cursistas da Etapa III

Pedagogia - UNICEP - São Carlos	9
Pedagogia - UNESP – Araraquara	3
Pedagogia - UFSCAR - São Carlos	1
Pedagogia - Faculdade São Luís	2
Matemática - UNIP – Araraquara	1
História - UNICEP - São Carlos	1
Educação Física - Fundação Ed. São Carlos	2

Os professores destacaram como formação realizada nos últimos cinco anos os seguintes cursos na área de Educação Especial:

Quadro 10: Formações realizadas nos últimos 5 anos- Cursistas da Etapa III

	Curso	Total Prof.
1	ACIEPE: Brinquedoteca para todos	3
2	Educação Inclusiva: Direito à diversidade	3
3	Soroban: considerações teóricas/práticas	2
4	Sistema Braile: considerações teóricas/práticas	2
5	Formação Gestores direito à diversidade	2
6	Baixa Visão	2
7	Subsídios para Inclusão	1
8	Orientação e Mobilidade	1
9	Libras	1
10	Habilidades básicas no contexto da Educação Especial	1
11	Encontro de Educação Especial: estudos, debates e vivências	1
12	Educação: Distúrbios de Aprendizagem	1
13	Educação Infantil e Inclusão Escolar	1
14	Educação Inclusiva	1

15	Educação Física e deficiências	1
16	Deficiência e transtorno global do desenvolvimento	1
17	Atendimento Educacional Especializado/MEC/SEE	1

Em relação à atuação como docentes, possuíam experiências distintas e variadas. Nota-se que a maioria dos participantes estava nos primeiros cinco anos de docência, como observado no quadro que segue.

Quadro 11: Nível de ensino e tempo de atuação como docente- Cursistas da Etapa III

NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE					
Nível	0- 2 anos e 11 meses	3- 5 anos e 11 meses	6- 9 anos e 11 meses	10 anos - 20 anos	Mais de 20 anos
Educação Infantil	2	4	1	8	-
Ensino Fundamental	2	2	-	-	-
Ensino Médio	1	-	-	-	-
Educação Especial do município	1	1	1	-	-
OUTRO (Qual?) Recreação	-	-	-	-	1

4.4. Materiais, instrumentos e equipamentos

4.4.1. Material didático elaborado para o curso “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar”

Para realização das atividades, foi escrito e entregue aos professores um material didático preparado especificamente para a formação, tendo como base a literatura da área e os estudos do grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial relacionados à temática ensino colaborativo.

O material escrito para formação foi elaborado em concomitância com as aulas do curso, com base em textos internacionais específicos sobre o trabalho entre o educador especial e o professor do ensino comum baseado no coensino (ARGUELES, 2000; CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009; FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999; FRENCH, 2002; FRIEND; HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007; GATELY; GATELY, 2001). O material trouxe também os estudos sobre coensino produzidos no Brasil, especificamente de pesquisadores da UFSCar (CAPELLINI (2004); CAPELLINI; MENDES, 2007, 2008; CASTRO; ALMEIDA; TOYODA, 2007. FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE, 2007; LAGO, 2009; MACHADO, 2007; MACHADO; ALMEIDA, 2010).

O material elaborado possuiu a estrutura abaixo, tendo como referência os tópicos e os textos apresentados e discutidos em anos anteriores na disciplina de Ensino Colaborativo do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial¹⁰:

- **Iniciando a discussão sobre coensino**

Manual para preenchimento do cadastro de identificação

Ficha de identificação do aluno

- **Metas e objetivos: professor da Educação Especial x professor do ensino regular**

Instruções para elaboração do diário de campo

Folha de registro - diário de campo I

- **A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino**

A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino: análise dos casos

Folha de registro - diário de campo II

- **Colocando o coensino em prática**

Discussão dos casos

Autoavaliação "somos realmente coprofessores"- caso I e II

Folha de registro - diário de campo III

- **Relatos de experiências bem sucedidas de coensino**

1º Fórum municipal de Educação Especial: construindo diretrizes para o plano municipal de educação

Autoavaliação "somos realmente coprofessores "- caso III e caso IV

Folha de registro - diário de campo IV

- **O coensino no Brasil**

Relatório final de estudo de caso

Autoavaliação "somos realmente coprofessores"- análise do caso

- **Coensino: considerações finais**

Ficha de avaliação do curso

4.4.2 Equipamentos:

Para coleta de dados, foi utilizado um gravador digital para registrar as reuniões de formação, de avaliação e demais atividades com os sujeitos da pesquisa.

4.4.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos que seguem foram selecionados para a pesquisa e avaliados pelo grupo de professores de Educação Especial que participaram do estudo no decorrer da formação. São eles:

¹⁰ Material publicado no livro: MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos- SP: EDUFSCar, 2014.

4.4.3.1 Ficha de caracterização dos participantes: foi elaborada uma ficha específica para coletar informações dos participantes relacionadas a dados pessoais, de formação e de atuação profissional. (Apêndice I)

4.4.3.2 Questionário de auto- avaliação "Somos realmente co- professores?": que teve como objetivo coletar informações sobre a colaboração entre o professor de Educação Especial e do ensino regular (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009)- traduzido e adaptado. (Apêndice II)

4.4.3.3 Ficha de identificação do aluno: que teve como objetivo coletar informações sobre o aluno com deficiência matriculado no ensino regular (MENDES, 2011) - adaptado. (Apêndice III; IV)

4.4.3.4 Roteiro para escrita do Diário de campo: com o objetivo de nortear a escrita do professor de Educação Especial sobre o contexto da escola regular e das atividades de coensino (MENDES, 2007) – adaptado. (Apêndice V; VI)

4.4.3.5 Ficha de avaliação objetiva sobre a formação:- foi elaborada uma ficha específica para coletar informações avaliativas sobre a formação realizada. Essa ficha foi submetida e analisada por três juízes, pesquisadores frequentadores do grupo de Pesquisa e Formação em Recursos Humanos em Educação Especial. (Apêndice VII)

4.4.3.6 Questões iniciais e finais para professores de Educação Especial: foi elaborado um questionário com questões abertas, com o objetivo de caracterizar o conhecimento prévio sobre o ensino colaborativo dos participantes, para auxiliar na constituição da proposta de formação da Etapa II. (Apêndice VIII)

4.4.3.7 Roteiro de entrevista com dirigente da Educação Especial: Para coletar informações específicas da Educação Especial do município de São Carlos, foi utilizado o roteiro de entrevista do “Observatório nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns”, que tem como pesquisadora responsável a professora Enicéia G. Mendes

4.5. Etapas

4.5.1. Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos

Este trabalho teve a sua orientação pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi submetido, devido à greve dos servidores federais em 2011, para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Araraquara (Despacho n. 36/2011). Além disso, os responsáveis pelas instâncias municipais e todos os participantes (ou responsáveis, no caso de sujeitos menores de 18 anos) autorizaram a realização da pesquisa, com assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido. A partir dessas aprovações, a pesquisa teve início.

4.5.2. Etapa I: Busca de Informações Iniciais

O objetivo da etapa inicial foi de caracterizar os participantes da pesquisa, visando retratar atividades de colaboração já existentes nas escolas; identificar as demandas de formação sobre o tema coensino e caracterizar o conhecimento prévio dos participantes sobre o assunto. Foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados nessa etapa da pesquisa a Ficha de Caracterização dos participantes e as Questões Iniciais sobre o Trabalho de coensino, que foi preenchida após o primeiro contato com os sujeitos.

4.5.3. Etapa II: Desenvolvimento e Implementação do Programa de Formação

A partir dos dados de outros estudos, da literatura especializada e dos dados da Etapa 1, foi formulado¹¹ e desenvolvido um programa de formação continuada em serviço

¹¹ A estrutura inicial do curso elaborado teve como base teórica textos para escrita do material e tópicos que poderiam ser abordados, a disciplina da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar “Ensino Colaborativo” ministrada pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e Profa. Dra. Maria Amélia Almeida em 2010, da qual a pesquisadora participou como aluna.

O intuito desta proposta inicial foi partir de uma estrutura de curso de pesquisadoras da temática, elaborada especificamente para alunos da pós-graduação e graduação da UFSCar, para adequar para professores já atuantes no Ensino Fundamental, no cargo específico de educadores especiais. A disciplina por elas ministrada foi cursada por profissionais variados (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos), que nem sempre possuíam formação específica em Educação Especial e/ou contato com a cultura escolar.

para professores de Educação Especial que atuavam no ensino regular.¹² O objetivo das reuniões foi o de contribuir para colocar a proposta do ensino colaborativo em prática.

Sendo assim, o curso proposto teve o seguinte conteúdo:

A inclusão escolar e a mudança de papéis na escola

- Mudança nos papéis dos profissionais da escola
- Gestão na escola inclusiva
- Papéis educacionais na inclusão escolar.

Coensino ou ensino colaborativo

- Definição e Caracterização de ensino colaborativo ou coensino
- Os saberes do coensino

O coensino na prática

- Delineamento de um plano para o coensino
- Soluções práticas para o funcionamento do coensino
- Os desafios na implementação do coensino

Foi elaborado pensando em reuniões quinzenais, totalizando 60 horas de atividades de reflexão em grupo (parte teórica) e 30 horas de atividades que deveriam ser realizadas na escola (parte prática). O curso teve início em agosto de 2011 e o término em dezembro de 2011, sendo realizado em uma sala na própria Secretaria de Educação Municipal de São Carlos.

O programa foi realizado como segue:

4.5.3.1. Cronograma do curso

DATA	TEMA DA REUNIÃO/ ATIVIDADE	
13/08	Apresentação e organização do curso.	ATIVIDADE PRÁTICA
27/08	Apresentação dos professores cursistas. Seleção dos casos a serem analisados. Entrega do Texto: “Iniciando a discussão sobre coensino”.	
10/09	Leitura do resumo, discussão e caracterização dos pontos apontados no Texto - Iniciando a discussão sobre coensino. Discussão sobre o contexto da sala de aula selecionada para se trabalhar em coensino. Entrega do texto - Idealização inicial de um objetivo na relação com o professor do ensino regular.	

¹² A proposta do programa foi submetida à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, de modo a ser realizado como extensão universitária.

24/09	Discussão sobre o objetivo na relação com o professor do ensino regular. Explicação sobre o objetivo de trabalho com o aluno. Discussão sobre trechos das entrevistas com Prof. Sala Regular. Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores (foco nos objetivos). Entrega do Texto: A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino.
08/10	Palestra sobre coensino (Profa. Dra. Enicéia Mendes)- durante o evento da secretaria. Entrega dos diários no dia 07/10 (por e-mail ou pessoalmente durante o evento)
22/10	Discussão sobre: “A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino.” Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores (foco nos papéis) Entrega do Texto: “Colocando o coensino em prática” Objetivo específico de trabalho com o aluno
29/10 (sábado)	Discussão sobre “Colocando o coensino em prática” Discussão sobre trechos das entrevistas Prof. Regular Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores (prática em coensino) Entrega do Texto: “Relatos de experiências bem sucedidas de coensino”
16/11 (quarta-feira)	Discussão sobre “Relatos de experiências bem sucedidas de coensino” Discussão sobre trechos de experiências internacionais. Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores Discussão sobre o perfil da Educação Especial de São Carlos e das escolas selecionadas para o coensino- Plano de Educação do Município. Entrega do Texto: “O coensino no Brasil” Levar controle do que falta ser entregue pelos participantes
30/11 (quarta-feira)	Discussão sobre “O coensino no Brasil” Socialização dos diários
07/12 (quarta-feira)	Apresentação de uma experiência de coensino Encerramento e avaliação do trabalho- com os professores do Ensino Regular Considerações finais (texto)

4.5.3.2. 1ª reunião

Como não houve a participação de todos os professores de Educação Especial que se inscreveram para a formação nessa data, a atividade do dia se limitou à apresentação do curso e discussão sobre o papel dos participantes na pesquisa. Antes de apresentar a proposta da formação/pesquisa, os professores preencheram o cadastro de identificação e as questões iniciais da pesquisa (apêndices I e VIII).

A proposta inicial do curso foi apresentada, assim como as datas do cronograma de formação, que foi negociado com os participantes em virtude dos feriados e eventos da secretaria municipal de educação para o respectivo semestre.

O instrumento “cadastro de identificação do aluno e do manual de preenchimento do documento” foi entregue aos participantes, seguido das orientações de como preenche-los. As “orientações para elaboração do diário de campo” e o formato do documento foi analisado pelo grupo, sendo combinado que o material seria entregue quinzenalmente para leitura da formadora/pesquisadora.

A ficha de identificação inicial dos professores do ensino regular e o termo de consentimento para participação da pesquisa também foram entregues, sendo explicitado o contexto da pesquisa e a necessidade da concordância de todos os participantes ou responsáveis (para os alunos).

Iniciou-se a discussão sobre os professores da Rede Regular que escolheriam para participar como colaboradores no coensino e o grupo chegou ao acordo de não ter como foco um professor que eles já trabalhavam com facilidade ou um professor que eles não conseguissem trabalhar de forma coletiva (principalmente pela obrigatoriedade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Eles optaram por trabalhar com um desafio possível.

É interessante destacar que os dois pontos que chamaram atenção dos professores de Educação Especial nesse momento do curso foram: a possibilidade de discutir casos da escola e o amadurecimento da proposta de ensino colaborativo para argumentação de sua eficácia com os professores da sala comum.

4.5.3.3. 2ª reunião

A segunda reunião proposta iniciou-se com a apresentação dos participantes, principalmente no que se refere ao histórico da formação e trabalho na área de Educação Especial. Nesse momento, os professores relataram as influências e os caminhos que os levaram a trabalhar com os alunos PAEE. Após esse levantamento, os professores relataram o cotidiano do trabalho na escola regular, como dividiam seu turno, quais e quem eram seus alunos, qual era a carga horária de trabalho com cada um deles, e como era a relação com o professor da sala comum, etc.

4.5.3.4. 3ª reunião

A reunião iniciou-se com a discussão sobre como os textos seriam trabalhados durante o curso: se eles seriam apresentados pelo pesquisador, debatidos com base na leitura prévia ou se haveria a leitura em grupo durante a reunião. Os professores, por se tratar de um texto relativamente curto por reunião, optaram por fazer a leitura prévia em casa (porém, justificaram que sempre realizavam a leitura com pressa pela falta de tempo) e na reunião seria feita uma leitura espaçada, com brechas para discussão. O texto inicial para formação foi intitulado de “Iniciando a discussão sobre coensino”

Após a discussão específica com base no texto, a segunda parte da reunião enfocou a análise dos casos selecionados. A discussão foi proposta com os seguintes tópicos norteadores:

- Discussão sobre o contexto da sala de aula selecionada para se trabalhar em coensino.
- Mapa da sala
- Especificidade dos alunos da sala
- Especificidades do aluno com deficiência (ficha de identificação)
- Objetivos e metas de aprendizagem da sala até o final do ano
- Pontos do currículo a serem abordados
- Características do professor da sala regular/sala comum
- Características da relação professor- regular e especial.

4.5.3.5. 4ª reunião

A reunião iniciou-se com a discussão sobre os possíveis objetivos relacionados ao professor da sala comum, iniciando-se pela leitura do texto “Discussão sobre o objetivo na relação com o professor do ensino regular”. Foi proposta, após a leitura em voz alta com espaços para discussão entre os parágrafos, a reflexão sobre as possibilidades de trabalho com os professores com que eles atuavam na sala comum e especificamente no caso estudado.

Na segunda parte da reunião, discutiu-se os dados da visita na escola da professora de Educação Especial (Marisol), a entrevista realizada com as três professoras com as quais ela atuava, com base em questões norteadoras.

4.5.3.6. 5ª reunião

A 5ª reunião teve como pauta a leitura e discussão do texto “A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino”. Após, os casos individuais foram analisados tendo como base uma ficha elaborada, que continha os seguintes pontos norteadores:

1. Papéis e Responsabilidades

Professores especialistas	Professor da sala comum

2. Como é realizado:
- Um ensina, outro observa
 - Um professor, um ajudante
 - Ensino paralelo
 - Estação de ensino
 - Alternativa de ensino
 - Equipe de Ensino
3. Estágio do coensino
- Estágio inicial
 - Estágio de comprometimento
 - Estágio Colaborativo

A ficha foi preenchida individualmente, posteriormente socializada e discutida.

4.5.3.7. 6ª reunião

“Colocando o coensino em prática” foi o tema da 6ª reunião, sendo o material lido em voz alta e discutido no decorrer da leitura. A seguir formam discutidos os casos dos professores de maneira individual tendo como base a seguinte proposta:

- Pense no caso que está vivenciando a proposta de coensino, conceitue e comente sobre os seguintes pontos
 - 1) Comunicação interpessoal
 - 2) Arranjo físico
 - 3) Familiaridade com o currículo
 - 4) Modificações e metas do currículo
 - 5) Planejamento Instrucional
 - 6) Apresentação instrucional
 - 7) Gerenciamento da sala de aula
 - 8) Avaliação

Posteriormente analisou-se a entrevista realizada com a professora da sala comum Evelin, que trabalhava em conjunto com a docente de Educação Especial Eduarda.

4.5.3.8. 7ª reunião

O texto lido e estudado na referida reunião foi “Relatos de experiências bem sucedidas de coensino”. Após a discussão sobre o material, alguns trechos dos relatos de experiências dos textos dos autores Federico, Herrold e Venn (1999) e Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) foram estudados. Em meio à discussão, a participante Marisol se recordou de uma experiência citada no material da coleção “a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar” do MEC, onde um caso citado foi analisado.

A entrevista realizada com o professor Célio, sobre o trabalho com aluno Conrado em conjunto com a professora de Educação Especial Cecília foi lida e discutida pelo grupo. As reuniões e decisões do Plano Municipal de Educação de São Carlos também foram pauta do dia, assim como a maneira como o ensino colaborativo foi defendido no documento.

4.5.3.9. 8ª reunião

O texto “O coensino no Brasil” foi lido pela formadora, sendo retomado o histórico do ensino colaborativo no município do qual os sujeitos fizeram parte. Os diários foram socializados brevemente, posteriormente foi feita a leitura do último texto “considerações finais”, seguida de uma discussão extensa sobre as considerações individuais a respeito do tema na perspectiva de cada participante.

4.5.3.10. 9ª reunião

No início da última reunião do curso, foi realizada uma pequena avaliação dos casos analisados e a última socialização do trabalho com o professor da sala comum no período do curso. O professor Célio esteve presente na reunião, retratando o caso pela visão do professor da sala comum e relatando momentos de trabalho conjunto com a Cecília. A socialização teve como base os seguintes pontos:

Quadro 12: Pontos de avaliação dos casos do aluno-alvo

1.	Motivo do encaminhamento/queixas
2.	Antecedentes pessoais
3.	Histórico do desenvolvimento
	a. Socialização
	b. Linguagem
	c. Motricidade

- | | |
|----|--|
| d. | Cognição/inteligência |
| e. | Autocuidados |
| 4. | Histórico de escolaridade |
| 5. | Avaliação atual do desenvolvimento |
| 6. | Conclusão/ necessidades educacionais especiais |
| 7. | Informações para o plano educacional individualizado |
| 8. | Reflexão pessoal sobre a experiência |

Para enriquecer a discussão dos professores de Educação Especial, a doutoranda Danusia Lago, da Pós-Graduação em Educação Especial, foi convidada para apresentar a sua experiência de trabalho conjunto com o professor da sala comum, fruto de sua pesquisa de doutorado ainda em andamento.

A ideia inicial, para fechar o curso, seria a avaliação escrita e oral da formação durante a reunião. Porém, não houve tempo hábil para tal, sendo as fichas de avaliação (apêndice VII) entregues aos cursistas para preenchimento posterior.

4.5.4. Etapa III: Avaliação do programa de formação e formação dos professores de Educação Especial como mediadores

Nessa etapa foi realizada uma nova avaliação da formação em 2011 e a atuação dos sujeitos, professores de Educação Especial, como mediadores do curso “Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar” para professores do município de São Carlos, sendo eles da sala comum ou da Educação Especial. Esta etapa ocorreu durante os meses de março e junho de 2012, com 29 cursistas.

Nesse momento, os planos das aulas da etapa II foram revistos e alterados em conjunto com os professores de Educação Especial sujeitos da pesquisa. Mesmo formando um público- alvo distinto, foi possível avaliar aspectos da estrutura da formação e analisar a proposta do curso ministrado na etapa anterior. O curso dessa etapa teve o seguinte formato:

Quadro 13: Cronograma do curso da Etapa III

Data	Tema da reunião/ Atividade		
21/03	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da doutoranda e da pesquisa a ser realizada. • Apresentação e organização do curso. • Apresentação dos professores cursistas. • Seleção dos casos a serem analisados. • Entrega do Texto: “Iniciando a discussão sobre Co-ensino”. 	ATIVIDADE PRÁTICA	
04/04	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do resumo, discussão e caracterização dos pontos apontados no Texto - Iniciando a discussão sobre Co-ensino. • Discussão sobre o contexto da sala de aula selecionada para se trabalhar em Co-ensino. • Entrega do texto - Idealização inicial de um objetivo na relação com o professor do ensino comum. 		
18/04	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre o objetivo na relação com o professor do ensino regular. • Explicação sobre o objetivo de trabalho com o aluno. • Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores (foco nos objetivos). • Entrega do Texto: A mudança de papéis na escola para o trabalho no modelo de Co-ensino. 		
02/05	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre: “A mudança de papéis na escola para o trabalho no modelo de Co-ensino.” • Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores (foco nos papéis) <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre trechos das entrevistas com o Prof. Sala Regular. • Entrega do Texto: “Colocando o Co-ensino em prática” • Objetivo específico de trabalho com o aluno 		
16/05	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre “Colocando o Co-ensino em prática” • Discussão sobre trechos das entrevistas com o Prof. Sala Regular. • Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores (prática em Co-Ensino) • Entrega do Texto: “Relatos de experiências bem sucedidas de Co-ensino” 		
30/05	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre “Relatos de experiências bem sucedidas de Co-ensino” • Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores • Discussão sobre o perfil da educação especial de São Carlos e das escolas selecionadas para o Co-ensino- Plano de Educação do Município. • Entrega do Texto: “O Co-ensino no Brasil” 		
13/06	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre “O Co-ensino no Brasil” • Socialização dos diários • Discussão do roteiro do relatório • Escrita do relatório. 		
27/06	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: “Co-ensino: considerações finais” • Encerramento e avaliação do trabalho • Discussão sobre o modelo de Co-ensino que se adequa a realidade do município. 		

4.5.5. Procedimento para Análise dos Resultados

Todo material coletado e sistematizado (diários, transcrições dos encontros de formação e relatórios de casos) foram estudados e analisados com leituras repetitivas e intensivas. Em seguida, o conteúdo foi desmembrado em 10 eixos temáticos, ou seja, passagens dotadas de informações completas a respeito de episódios vivenciados nas instituições escolares e nas experiências de formação, conforme descrito no quadro que segue.

QUADRO 14- Sistema de categorias de análise

INSTRUMENTO/ ETAPA	FONTE DE DADOS/ REGISTRO	EIXOS TEMÁTICOS
Discussões das reuniões de formação	Gravação em áudio das reuniões de formação	A inclusão escolar e a mudança de papéis na escola
		Coensino ou ensino colaborativo
		O coensino na prática
Prática analisada	Diário de campo dos professores de Educação Especial; Socialização registrada em aula durante as reuniões de formação; Entrevistas com os professores da sala regular.	Parceria colaborativa
Avaliação qualitativa do programa	Questionário entregue por escrito	Aspectos relacionados ao programa e à formação pessoal
Atividade de formação realizada pelos participantes diretos como curso de extensão	Gravação em áudio das reuniões de avaliação e planejamento do curso realizado.	Organização das reuniões
		Avaliação da reunião realizada
	Questionário entregue por escrito.	Avaliação dos participantes sobre o programa e o processo formativo.
Entrevista de validade social	Gravação em áudio	Avaliação do programa
		Pontos positivos e negativos da experiência

5.ENSINO COLABORATIVO COMO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Os resultados aqui apresentados foram organizados nos seguintes tópicos

- a) O coensino no contexto da educação especial no município de São Carlos-SP;
- b) Análise do conceito prévio de coensino e suas possibilidades pelos professores;
- c) A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino;
- d) O coensino em prática;
- d) Experiências bem sucedidas de coensino

5.1. O coensino no contexto da educação especial no município de São Carlos-SP;

Segundo a entrevista realizada com a Chefe da Divisão de Educação Especial do Município de São Carlos- Larissa, foi a partir 2000, com a entrada na gestão municipal do mesmo partido político da Presidência da República da época (Partido dos Trabalhadores- PT) que o movimento pela educação inclusiva da política nacional iniciou-se no município. Na época havia um programa federal, que incentivava a implantação das salas de recursos multifuncionais, e assim o município começou a receber kits de equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliários (LARISSA).

A administração municipal de São Carlos, segundo a entrevistada, sempre aderiu aos programas federais, atuando também como polo de formação de professores da região no Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. Antes de receber a primeira sala de recursos equipada pelo MEC (2005), a rede municipal já possuía 17 salas funcionando independentemente do programa, que estavam equipadas e tinham professores de Educação Especial¹³. No início deste estudo, 2011, o município contava com o total de 20 salas funcionando, e observou-se uma melhora no atendimento oferecido devido ao material recebido do Ministério de Educação.

Em relação ao número de professores, o município possuía 30 professores de Educação Especial efetivos quando havia recebido apenas uma sala de recursos do MEC, o que foi considerado pela entrevistada como um número considerável, e que prevalece até

¹³ Antes da proposta de implantação das SRM do MEC o município já tinha uma organização em salas de recursos, mas muitas delas funcionavam como classes especiais, e todas eram categoriais, ou seja destinada a um único tipo de deficiência. A partir de 2005 os serviços começaram a mudar, sendo que as classes especiais e as salas de recursos que eram categoriais se tornaram SRM, com a proposta de complementar ou suplementar a classe comum e de atender estudantes das várias categorias.

hoje. Segundo ela, o número de profissionais, por enquanto, era suficiente para o atendimento da demanda da rede (LARISSA).

Além das salas de recursos multifuncionais nas escolas, o atendimento especializado dos alunos era realizado em convênio com a APAE no município que, segundo a entrevistada, era “uma instituição histórica no atendimento das pessoas com deficiência e esse convênio é mantido até hoje, independente desse direcionamento para a política inclusiva” (LARISSA).

A direção seguida pelo município era de tentar inserir todos os alunos na escola comum, que estavam na instituição em idade de escolarização. Para isso, eram realizadas reuniões com a equipe da instituição, principalmente no final do ano, para tomar decisões que partissem dessa proposta, mas que não prejudicassem os alunos. Essa parceria, segundo a entrevistada, era importante também pela questão interdisciplinar, pois auxiliava na identificação das deficiências.

A instituição especializada da APAE no município atendia crianças com deficiência intelectual, que poderia estar associada a outras deficiências como visual e surdez. A instituição, pelo contexto municipal, teve que abrir algumas salas de recursos, na perspectiva orientada pelo MEC, em que os centros de Educação Especial se tornaram centros de atendimento educacional especializado e não mais regulares ou substitutivos. Outro convênio que a rede municipal tinha com essa instituição era o atendimento na Casa do Autista, que prestava atendimento para aproximadamente 50 crianças, adolescentes e adultos.

Nas escolas comuns, a história da criação dos serviços de apoio de Educação Especial, segundo Larissa, foi “um movimento que começou com as salas especiais”, passando pelas salas de recursos e agora com a política atual com a nomeada sala de recursos multifuncional, por atuarem partindo do princípio do atendimento a diversas necessidades educacionais e por serem contempladas pelo programa de implantação de salas do MEC.

A sala de recursos multifuncionais era o serviço mais utilizado na rede municipal, segundo Larissa, “por ser o maior e ter em maior quantidade, 17 salas, 30 profissionais. Por ser a política atual, é o serviço que a gente tem mais a oferecer”.

O atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais era o priorizado no município, segundo a entrevistada, em contraturno do estudo na sala comum. Porém, essa orientação poderia ser flexibilizada em alguns casos, como por exemplo, “quando o aluno mora em zona rural, porque aí não há a possibilidade dele voltar, e nem há um tempo hábil para isso” (LARISSA). As exceções aconteciam com o consenso entre o professor especializado e o da sala comum sobre o momento para a retirada desse

aluno para atendimento. “Por exemplo, um aluno com paralisia cerebral, ele precisa treinar o uso de um determinado recurso para o computador servir como ferramenta para ele, se ele não tem autonomia na escrita, então precisa trabalhar um recurso com ele, nesses casos ele é retirado” (LARISSA). Existia também a proposta de trabalho colaborativo nos casos de algumas deficiências, como a deficiência intelectual, mesmo que o aluno morasse em zona rural. Em casos como esse, segundo a entrevistada, se optava, ao invés de tirar o aluno da sala, por fazer um trabalho conjunto entre o professor de Educação Especial e o da sala comum no contexto da classe.

A maior dificuldade relatada por Larissa se referia à participação de alguns estudantes nos atendimentos realizados em contraturno.

Os pais, por outras questões, por falta de informação pode ser, não veem a importância do serviço para o desenvolvimento dos seus filhos. Quando o pai opta por outro tipo de serviço, é ótimo, porque a gente não tem nada contra, o importante é que esse aluno está sendo atendido de alguma forma. O que é complicado, é quando esse aluno não vai na sala de recursos, não vai em nenhum tipo de serviço de apoio e tendo uma dificuldade muito intensa, e acaba comprometendo a vida desse aluno, a autonomia dele, a participação na sala de aula regular, na escola, na vida, na sociedade (LARISSA).

O município de São Carlos disponibilizava aos estudantes, além da sala de recursos multifuncional, o ensino domiciliar ou hospitalar quando necessário. Em 2011 não havia casos desse tipo de atendimento, porém, segundo a entrevistada, o município já tinha trabalhado com o oferecimento do atendimento domiciliar ou hospitalar pelo profissional de Educação Especial e a criança PAEE. Os demais casos eram atendidos pelo professor de sala comum.

Existia ainda o suporte também como “Itinerância”, apesar de não ser esse o termo utilizado no município, que

acontece por meio da atuação dos professores da Educação Infantil das salas de recursos. Como não tem em todas as unidades, eles acabam atuando na região, mas não é aquele serviço de itinerância que a gente conhece que o professor vai uma vez por mês, ele atende a demanda como se fosse o horário dele normal, duas, três vezes na semana. (LARISSA).

Dentre os serviços oferecidos pelo município, existia também o serviço nomeado “ensino colaborativo”, como projeto piloto, que:

começou a partir de uma proposta da UFSCar que é vinculada a uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e também no

curso de Psicologia como matéria optativa e agora na Licenciatura em Educação Especial (LARISSA).

A experiência positiva de trabalho entre universidade e escola se deu por meio de estagiários que tinham como foco o trabalho com o professor da sala comum, tendo sempre um aluno-alvo com necessidades educativas especiais, para planejar, propor e trabalhar conjuntamente o processo educacional. Partindo dessa experiência, identificou-se

a necessidade do aluno e do professor da rede regular, no dia a dia, do tempo que ele está lá. Além das salas de recursos, que devem ser oferecidas, a gente viu que só isso não era suficiente no sentido de promover de fato a participação desse aluno na sala de aula regular (LARISSA).

No ensino colaborativo havia três professores contratados especificamente para essa função no início do ano e, no final de 2011, quatro profissionais atuando em quatro unidades escolares. Cada um deles trabalhava com aproximadamente sete alunos no espaço da sala de aula comum. Em outras unidades escolares, que tinham apenas o professor de Educação Especial com função de trabalhar na sala de recursos multifuncionais, “em alguns momentos, quando não está realizando atendimento especializado, também faz esse serviço colaborativo” (LARISSA). Larissa ressalta que esse serviço não era incentivado pelo governo federal, mas que ela reconhecia sua importância e acreditava que deveria entrar também como proposta governamental.

Por exemplo, o ensino colaborativo não é financiado pelo MEC, como é a sala de recursos que esse aluno tem o ponto computado duplicado da matrícula, mas mesmo assim, por identificar isso como necessário, o município está começando a investir (LARISSA).

É fato que os professores de ensino comum recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências, embora continuem tendo uma formação superficial no que tange à educação necessária aos alunos PAEE. São poucas também as oportunidades de troca efetiva com os professores especializados, quando estes fazem parte do corpo de profissionais da mesma escola, dado que os dois tipos de professores, segundo o contexto das escolas, trabalham com o mesmo aluno, porém em turnos diferentes. Não se entende nesse trabalho que o trabalho na sala de recursos multifuncionais deve ocorrer no período em que o aluno frequenta a sala comum, pois dessa forma seria um apoio substitutivo e não complementar, reforçando a exclusão escolar. (ZERBATO, 2014). A proposta é que se aumente o leque do Atendimento Educacional Especializado para além do espaço específico da SRM, podendo este ocorrer também na sala de aula comum.

Relatando brevemente a formação dos professores na temática Educação Especial nos últimos cinco anos, a entrevistada se refere ao curso oferecido pelo MEC “Educar na diversidade” na modalidade à distância. A primeira modalidade oferecida pelo curso, por volta de 2005, atingiu um número pequeno de profissionais que atuavam na Secretaria de Educação selecionados pela gestão vigente que atuariam como multiplicadores. Desde 2006, como São Carlos atuava como polo do MEC no programa, o município vinha sendo contemplado com o curso de formação de professores para o atendimento educacional especializado. A formação acontece, na modalidade à distância, inicialmente como aperfeiçoamento, e agora é oferecido como especialização.

Além disso, a rede ofertava formações na forma de cursos de extensão de carga horária menor, em média de trinta horas, no decorrer do ano pelo espaço Braille, específicos sobre deficiência visual (Braille e Soroban). Segundo a entrevistada, “vários cursos são oferecidos em parceria com a universidade, a UFSCar, por meio dos projetos que a universidade tem na área da Educação Especial, por ter programa de pós-graduação e agora licenciatura” (LARISSA).

Larissa nota, no tempo que está na chefia, que a adesão dos professores tem sido pequena. Os profissionais, segundo ela, citam que necessitam de formação específica na temática, porém quando as inscrições são abertas não existe a procura esperada.

A maioria trabalha em outro local, no período oposto, tem outras atividades. Já trabalhou a semana toda e esses cursos acontecem aos sábados, à noite. Não há tanto incentivo nesse sentido, de deixar suas casas pra fazer alguma outra atividade. Então acredito que se fosse, se tivesse algum tipo de programa, de formação prática que acontecesse no horário de trabalho, alguma coisa neste sentido, haveria uma adesão e um aproveitamento maior (LARISSA).

Fontes (2014) também percebeu a influência desses fatores da vida pessoal e profissional dos professores e a relação com a dificuldade de formação em outros espaços. Fatores como “baixos salários, que obrigam os professores, se não a uma carga horária extenuante, trabalhando até três turnos, à busca por concursos com salários mais atrativos que obrigam o constante rodízio de professores” (p. 257), entre outros. Assim como “à ausência de estabelecimentos de vínculos e ações pedagógicas colaborativas; elevada carga horária em sala de aula em detrimento de espaço/tempo de planejamento e reflexão coletiva” (p. 257), que também dificultam a rede de colaboração entre os profissionais. Larissa entende que a carga horária para formação durante o trabalho seria importante para a melhoria do processo educacional nas escolas, porém relata que “não há um quadro para reposição, são poucas as situações que a gente consegue esse tipo de dispensa” desses professores nas escolas.

A única semana que é possível a possibilidade de remanejamento é na primeira semana do ano, semana de formação, quando o atendimento aos alunos é suspenso nas salas de recursos multifuncionais. O que é complexo de acontecer com os professores das salas comuns, pelo número de dias letivos exigidos por ano (LARISSA).

Além dos espaços de formação externos à escola, os professores de Educação Especial se reuniam na Secretaria para compartilhar a experiência vivida na escola e pensar em soluções para as dificuldades encontradas. Porém, depois de uma avaliação, Larissa percebeu que esse espaço não possibilitava o compartilhamento individual, pois “algumas pessoas falavam, outras não”, e optou, a partir desse momento, por realizar reuniões também mensais com grupos menores, máximo de cinco pessoas, organizados por região municipal, “então cada um tem a oportunidade de ouvir a situação que o colega está passando e tem também a possibilidade de contribuir. É um bate papo na verdade, ninguém é detentor do saber, ninguém vai dar uma receita, mas é a troca de experiência” (LARISSA). Essas reuniões fazem parte da carga horária do professor de Educação Especial.

A formação mínima exigida nos concursos dos profissionais que atuam neste serviço de apoio, professores de Educação Especial, é o curso de Pedagogia e como especialidade a habilitação, especialização ou mestrado/doutorado em Educação Especial.

Em relação à legislação municipal, dois documentos foram citados pela entrevistada, sendo o primeiro a respeito do número de alunos nas salas nas quais existem alunos com deficiência matriculados, e o segundo sobre a utilização da LIBRAS¹⁴ no município e a contratação de instrutores bilíngues, de intérpretes.

Na discussão com os sujeitos da pesquisa em 22/10/2011, o assunto trazido pelos cursistas foi a política do município em relação ao número de alunos por sala. Referindo-se a uma palestra assistida pelo grupo, Sofia relata que

ela (palestrante) deixou muito claro que não existe perante lei nacional a quantidade por alunos em sala; o que existe é essa lei municipal. Se você escolher ir pra outro município é totalmente diferente do nosso, porque o nosso ainda está bem mais à frente do que os outros municípios.

Segundo Sofia (22/10/2011), na nova política, o que se almejava nas discussões era balancear esses números por fase de ensino. Segundo o documento municipal de 2003, o que se estabeleceu foi:

¹⁴ Lei 14.400, 04 de março de 2008, Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste município, da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, e dá outras providências.

Data: 21 de maio de 2003

Documento: Estabelece o número máximo de alunos por classe que inclua alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais na Educação Básica da Rede Municipal.

Disposição:

Educação Infantil (Creche, 0-3 anos): 15 crianças.

Educação Infantil- (Pré- escola, de 4-6 anos): 20 crianças.

Demais níveis e séries: 30 alunos.

Status : Lei 13145

Cecília relata que, segundo a política geral de número de alunos por sala no município, as salas, em sua maioria, já estavam organizadas com no máximo 25 alunos no Ensino Fundamental. Ou seja, o município já havia se organizado em todos os espaços com um número menor de alunos do que o indicado na lei municipal 13.145. Eduarda questiona, dizendo que isso não ocorre em todas escolas, usando como exemplo a escola em que atua, onde as turmas da manhã, que possuem alunos PAEE, possuem 25 alunos e a turma da tarde, por não possuírem, teve um aumento no número de alunos para 31 ou 32 alunos.

O elevado número de alunos por sala, pensando no contexto geral e não somente nos alunos PAEE, ocasiona desgaste e pode levar ao mal-estar docente. Segundo Esteve (1999), essa situação, associada a outros vários fatores que indicam a precarização de trabalho do professor, pode levar a consequências como: (a) “Sentimentos de desajustamento perante problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem do professor ideal” (p. 113); (b) “Desenvolvimento de sentimentos de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realiza” (p. 113);(c) Absentismo Laboral (p. 113); (d) “Stress” (p. 113); (e) “Ansiedade” (p. 113); (f) “Depreciação do eu. Autoculpabilização perante à incapacidade de ter sucesso no ensino” (p. 113), entre outros.

Esse número deveria ser avaliado em relação aos alunos como um todo, refletindo sobre essa totalidade em todas as salas de aula das escolas do município. O grupo chegou à conclusão durante a discussão que a legislação assegurava um número máximo de alunos por sala, que o correto quando se trabalha com o PAEE é realizar a avaliação individual, analisando as especificidades que requer cada caso para posteriormente traçar o número de alunos da sala. Como, por exemplo:

Por exemplo, um cadeirante que usa fraldas e o cognitivo dele é bom? Não tem tanta necessidade, o que teria necessidade , seria de uma professora pra ajudar, uma professora não, uma agente pra auxiliar, porque eu não acho certo a professora largar 30, 29 pra trocar a fralda desse aluno (Marisol, 22/10/2011).

Segundo o grupo, com o apoio da pesquisadora/formadora, a discussão sobre o número de alunos é muito simplista, e é necessário um plano maior que foque principalmente os tipos de auxílio que o aluno terá na sala. Se é um aluno que necessita de auxílio para cuidados pessoais, mesmo que a professora tenha um número muito reduzido de alunos, não poderá deixar a turma sozinha na sala para efetuar os cuidados individuais. Por exemplo, “as agentes de saúde deveriam estar lá pra cuidar de sondas...” (Sofia, 22/10/2011). Em relação a esse tema, quando os sujeitos discutiam a política educacional para os próximos dez anos, afirmaram:

Eles querem a redução de cinco alunos para cada aluno da Educação Especial, então se tiver dois alunos, reduzem 10. Olha o absurdo, eles não tem assim noção, do que é reduzir os cinco, mas pra onde vão esses cinco? Por que os mesmos direitos que os nosso alunos têm, eles também têm. Não é verdade? Vão ter que abrir sala pra todo mundo (Sofia, 22/10/2011).

tratados de maneira especial? (Benício, 22/10/2011)

Quanto a isso, precisa ser analisado o grau de necessidade...

Porque se o Ensino Fundamental for ter que reduzir a cada aluno deficiente. (Euarda, 22/10/2011)

Então isso que é vigente, vamos pensar por esse ano. Então se mudar, vai ser uma mudança ilustre , porque primeiro: vai ter que abrir sala pra deus e o mundo, então porque se cada sala vai reduzir cinco, olha o absurdo, se tiver dois, reduz dez! (Cecília, 22/10/2011)

Vai ter aluno que vai ter aula vip... (Marisol, 22/10/2011)

Quanto a isso, precisa ser analisado o grau de necessidade. (Sofia, 22/10/2011)

A discussão nesse momento ficou acalorada, ilustrando como são necessários momentos de diálogo sobre as políticas, conversas horizontais entre os professores de Educação Especial, da sala comum, a administração escolar, demais funcionários da escola e as chefias das secretárias de educação dos municípios.

A inclusão escolar do aluno PAEE é a meta, porém, é necessário pensar de forma coletiva nos processos para se chegar à educação inclusiva, tanto como a de todos os alunos da escola. A análise dos dados que seguem correspondem aos temas discutidos no decorrer da formação (etapa II).

5.2 Análise do conceito de coensino, suas possibilidades e limites na perspectiva dos professores

Durante a terceira reunião de formação, iniciou-se a discussão de conceitos sobre o trabalho em coensino, tendo como base o material didático que citava diferentes autores¹⁵. Em meio à discussão sobre a realidade da sala de aula, o assunto do que é o profissional de Educação Especial na escola e o que ele representa entrou no debate em falas como

[...] já me perguntaram se eu era o pai dele. (Benício- 10/09/2011);
 [...] eu recebi uma pergunta bárbara esses dias, da coordenadora da escola, ela virou para mim: qual sua formação mesmo, é psicologia, você faz terapia? Gente, eu estou na escola há quase um ano. (Cecília- 10/09/2011);
 Gente eu não sei se já aconteceu com vocês, de professor chegar muito bravo com o aluno e chegar na sua sala e falar assim: aí tia só você vai dar um jeito nele, deixa ele um pouco aí com você. (Marisol- 10/09/2011).

A PNEE/EI (BRASIL, 2008) não especifica de forma clara o papel do professor de Educação Especial, e restringe-o a diretrizes e metas voltadas ao AEE: ora com a função de elaborar atividades diferenciadas daquelas realizadas em sala de aula, devendo ser complementar ou suplementar à formação do aluno, sem ser substitutivas à escolarização; ora com a função de realizar o AEE disponibilizando os recursos, serviços e orientação quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns de ensino.

Ainda segundo os autores citados acima, as duas únicas atividades realizadas pelo professor especializado no AEE que se aproximam do currículo escolar é o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades e a produção de materiais didáticos e pedagógicos que auxiliarão o aluno em sala de aula. Observa-se que não há nenhuma referência ao que diz respeito a atividades conjuntas do professor especializado com o professor de ensino comum para apoio ao processo pedagógico.

Em referência ao suporte administrativo da escola para o trabalho de colaboração, os professores pontuaram que alguns profissionais não compreendem ao certo qual é a função do professor de Educação Especial na escola. Especificamente, no que se refere ao trabalho desse profissional com o professor da sala comum, Cecília relata:

Aconteceu uma coisa muito engraçada comigo ano passado, gente eu queria morrer no começo depois eu dei até risada. A vice – diretora, ela chegava na escola e falava

¹⁵ Iniciando a discussão sobre coensino .

assim: “eu não te vejo aqui porque eu vou na sala a porta da sua sala está trancada, onde você está ficando?” Falei: “não, na minha sala eu não estava, estava na sala do professor, vamos lá perguntar para ele”. Aí ela falou: “não, eu não vou perguntar, mas você não está ficando na sua sala”. Eu falei: “gente, eu não estou, mas estou na sala do professor”. Então, mas foi muito engraçado, até ela entender que tal horário, mas isso porque eu tinha dado meu horário para ela e tinha falado: “está aqui o horário, tal lugar eu estou em tal”, exatamente, antes de começar a fazer isso. (Cecília- 10/09/2011).

Os professores relatam como é a prática deles em sala de aula e a relação com o professor da sala comum quando discutem as responsabilidades dos educadores e a relação com professor da sala comum:

Eu percebo assim na sala de 1º ao 5º ano, sem querer, estou lá com o aluno, mas aí de repente um aluno precisa de ajuda, aí o outro vem pede, então você acaba ajudando outras crianças também, então acho que isso vai acontecendo. (Eduarda- 10/09/2011).

Sobre este aspecto, Benício e Larissa mencionam:

Quando chega na parte de conteúdo por exemplo, às vezes, ele se afasta muito no caso da deficiência mental e não dá para você ter esse, porque a classe está lá na frente. (...) quando ele está no A, classe está lá no B, uma 3ª série é assim, não dá, não tem, o professor está indo embora e você está ficando mesmo. (Benício- 10/09/2011).

Por isso que eu acho importante haver um planejamento, saber o que o professor vai trabalhar, para que quando você for montar uma atividade com esse aluno, desse professor, seja baseado no conteúdo, na temática, somente uma adaptação de atividade. (...) Porque senão fica aquele ensino paralelo, você está lá trabalhando com o aluno e a sala está deslanchando. (Larissa- 10/09/2011).

No que se refere à definição de papéis e responsabilidades entre o professor de Educação Especial e sala comum, a cursista Sofia comenta sobre o dilema enfrentado na escola com os alunos PAEE.

Eu acho que isso é um ponto chave, quando o professor, ele começar a entender, do regular que o aluno não é meu porque eu sou da Educação Especial, ele é da escola, esse ano ele está com a Cecília, mas ano que vem ele vai estar com a Marisol, não é isso, ele é da escola, todo mundo é responsável, ele não é o meu aluno, ele é o nosso aluno, eu acho que isso já vai ser um grande passo, aí depois para você chegar nesse professor vai ser mais fácil, para ele mudar as condutas dele. (10/09/2011).

Quando os professores entendem que são responsáveis por todos os alunos, as atividades podem ser planejadas em conjunto, com a adaptação específica para o aluno-alvo. Se a atividade for idealizada para o aluno-alvo sem base nas atividades da sala, necessariamente vai acontecer uma aula paralela dentro do mesmo espaço físico, o que pode dificultar o aprendizado do aluno. Por exemplo, imagine o professor explicando para a sala o

ciclo da água e o professor de Educação Especial trabalhando com uma atividade sobre alimentação. Em alguns momentos, quando se trabalha com o conteúdo específico, é mais válido que o professor da sala comum fique com o aluno-alvo e o professor de Educação Especial auxiliando os outros alunos da sala.

Em relação à aproximação entre professor do ensino regular e da Educação Especial, segundo Sofia opinou:

eu acho que nas EMEBs é mais difícil isso ocorrer, como até a Cecília mencionou algumas experiências, mas na CEMEI não, acho que na CEMEI é um pouco mais aberto para você estar trabalhando junto. (10/09/2011).

Em contraponto, Cecília, ao refletir sobre momentos de planejamento, relata que conseguiram na escola de Ensino Fundamental II um momento de planejamento no HTPC.

A participante Eduarda cita uma proposta em que acredita ser possível trabalhar efetivamente com coensino

[...] quando a gente falou aqui do planejamento, compartilhar planejamento, dedicação, avaliação, eu sei que é complicado, mas eu fico pensando que se tivesse todo dia acompanhando, sendo mesmo todo dia esse professor, talvez isso fosse mais fácil acontecer (10/09/2011).

Em relação às adaptações e mudanças no cotidiano da sala de aula para o avanço do ensino colaborativo, os professores relataram que na maioria dos casos as “adaptações” são realizadas pelos professores da sala comum de Ensino Fundamental I especialmente nas aulas de Português e Matemática. Questionam essas atividades chamadas por eles de adaptadas e retratam o que entendem pelo termo:

Vamos supor se ela dá um texto sobre, não sei, água, quais, como a água vem, da onde vem, para onde vai, ela tem um texto para turma fazer a compreensão do texto e responder 5 questões. Evelin não vai responder. Ela não vai responder. Mas ela pode pegar esse mesmo texto e fazer assim, algumas lacunas, quebrar o texto para ela preencher. Fazer por figura. Ela vai trabalhar água com ela, mas ela vai trabalhar de um outro jeito. (...) Com a Evelin vai ser diferente, mas ela vai trabalhar o mesmo texto, eu acho que é isso que não, que as pessoas não conseguem entender, quando você fala adaptar atividade o que é? Eu vou trabalhar água, então vou trabalhar água vou pegar aquela lista de palavras com a letra A e vou dar para ela copiar, pronto, adaptei atividade e não é isso, eles não conseguem fazer esse link, o mesmo texto que você vai trabalhar com a turma toda, trabalha do mesmo jeito, mas é uma estratégia um pouco diferente. (Eduarda- 10/09/2011).

Percebe-se que em muitos casos existe um distanciamento inicial entre o professor de Educação Especial e da sala comum. Porém, a mudança para o trabalho

colaborativo é uma mudança cultural, “um trabalho de formiguinha” (Sofia). Sobre a relação entre professor regular e especialista, Benício coloca que “pode ser facilitado após se perceber que o professor especialista não está lá para “vigiar” e sim para auxiliar a pensar em estratégias de ensino para o aluno alvo” (10/09/2011). Por isso, destaca-se mais uma vez a importância do planejamento conjunto,

Em relação ao respeito mútuo, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) enfatizam que os parceiros de coensino devem se respeitar mutuamente por suas habilidades, em um espírito de paridade e de confiança para compartilhar ideias e conhecimentos sobre como ensinar. Essa relação de respeito possibilita o traçar de metas específicas pela equipe de profissionais com o foco nos alunos, que frequentemente tem como intuito a aprendizagem, o comportamento em sala, as relações sociais e/ou a acessibilidade do currículo.

Argueles, Hughes e Schumm (2000) avaliaram o impacto de um programa-piloto realizado pelo Departamento de Educação da Flórida, a partir de uma experiência de parceria entre professores da sala comum e Educação Especial. Ao compartilhar suas experiências, os profissionais entrevistados destacaram sete fatores importantes para o avanço do ensino colaborativo: (1) Tempo para o Planejamento Comum; (2) Flexibilidade; (3) Disponibilidade para correr risco; (4) Definição de papéis e responsabilidades; (5) Compatibilidade; (6) Habilidades de comunicação; (7) Suporte administrativo.

Quando se iniciou a discussão sobre os fatores importantes para o avanço do ensino colaborativo, um dos professores falou “[...] entrega isso lá na escola” (referindo-se ao texto), seguido dos seguintes comentários enquanto se lia o primeiro tópico elencado pelos autores “ [...] tempo de planejamento comum”. Foi questionado se os participantes acreditavam ser necessário tempo diário para planejamento e a resposta foi “Acho que se tivesse o semanal já ajudaria bastante”. Nesse questionamento conversaram sobre o tempo de planejamento que já existe, nos HTPCs “[...] se o semanal funcionasse já estaria de bom tamanho” e sobre a ajuda do semanário, entregue como planejamento no início de cada semana em algumas escolas. O professor Benício relata que nas escolas em que ele trabalha esse planejamento existe, tanto do professor da sala comum em relação à sala toda como dele em relação ao aluno-alvo, mas que um não tem contato com o material do outro.

E foi o que eu falei para o “E”, que a gente combinasse esse momento de planejamento, mas só que não existe receita, não adianta hoje aprender essa atividade e ele querer dar para todos os alunos com deficiência que aparecer na frente dele (Cecília- 10/09/2011).

Sendo pontuada como desafio do ensino colaborativo a necessidade de arriscar-se em novas atitudes e novas propostas, Larissa afirma “a gente tem que arriscar, hoje eu trago uma atividade, não dá certo, então vou tentar outra, então, acho que tinha que perder esse medo de tentar” (10/09/2011).

Um dos temas discutidos com os sujeitos diretos da pesquisa foi o objetivo de trabalho deles com o professor da sala comum¹⁶, o qual teriam como meta propor e analisar no decorrer da formação. Poderiam ser metas que focassem a comunicação entre eles, a assertividade, adequação dos estilos de trabalho, como se aproximar do professor, o conhecimento mútuo, etc.

É necessário investimento e execução de políticas públicas, além do compromisso dos diversos grupos (governo, políticos, família, pesquisadores, professores e demais profissionais) em assumir seus papéis e responsabilidades para a concretização dos princípios inclusivos. Entretanto, os desafios impostos pela educação inclusiva recaem, principalmente, sobre o professor da sala de aula que, ao longo de sua trajetória, se acostumou a trabalhar sozinho e, quando recebe um aluno que demanda um atendimento especial, “não encontra o suporte, apoio, segurança, e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos.” (RABELO, 2012, p.46).

Desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) fazem-se referências aos tipos de conhecimentos necessários para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva:

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1994, p. 31).

Sabe-se que o professor de ensino comum é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos PAEE. É ele que, no dia a dia, consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente, que vai colaborar na interação da criança com os outros colegas, assim como pensar e criar condições satisfatórias, na medida do possível, para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (LUIZ, et al., 2008). Por isso, a inclusão escolar não pode ser feita isoladamente, por um ou outro tipo de apoio paralelo.

¹⁶ Com base no texto elaborado “Metas e objetivos: professor de Educação Especial X professor da sala comum.

Mendes (2002) também aponta para a importância que o professor do ensino comum tem para a inclusão escolar do aluno PAEE, porém destaca que há um limite entre o ideal e o que de fato este pode fazer dentro da sala de aula em relação ao atendimento das necessidades desses alunos. O desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso, ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula.

Cramer (1997) aponta diferentes metas e objetivos com o foco na relação do professor de Educação Especial com o professor da sala comum. O autor brinca, dizendo que o objetivo não deve ser realizar uma lavagem cerebral no seu colega (mesmo que você queira) e sim aprender a se relacionar com as diferenças, encontrando meios para vislumbrar a situação de uma nova perspectiva. O autor traz algumas sugestões de metas e objetivos que podem ser alcançados:

- *Comunicação*: habilidade para se trocar ideias e informações de forma oportuna, completa e respeitosa.
- *Assertividade*: identificação do que se tem dificuldade de realizar, tendo isso como foco.
- *Choque de Valores*: conhecimento não somente dos valores do professor e dos administradores, mas também dos nossos próprios conceitos. Reconhecer a dificuldade de lidar com valores opostos ao seu é o início do caminho.
- *Diferentes Estilos de Trabalho*: destacar nessa meta os objetivos relacionados aos obstáculos desse trabalho conjunto, como apresentar e receber responsabilidades e encontrar meios de ser mais paciente ao trabalhar conjuntamente.
- *“Limpar ressentimentos”*: destacar objetivos relacionados aos motivos do comportamento defensivo, do comportamento em relação ao outro, deixando de focar eventos do passado e traçando o trabalho conjunto.
- *Conhecer o outro*: podem ser traçados objetivos que foquem a melhoria na relação do trabalho, a identificação de problemas em si próprio, identificar um projeto que poderia ser trabalho conjuntamente, de forma compartilhada.

Eduarda, para iniciar a discussão da temática, relata sobre como é recebida pelos professores da sala comum:

[...] tem professor que quer, tem professor que não pode nem ver. Lá no “J” pelo menos à tarde, que se eu tivesse que entrar em todas as salas eu não teria problema. De manhã eu não sei tanto, que eu não tenho contato com as professoras da manhã,

mas à tarde acho que qualquer sala que eu entrasse elas não reclamariam. (Eduarda-24/09/2011).

Com a finalidade de aprofundar o assunto, foi proposta a discussão sobre os professores que estão disponíveis para receber o professor de Educação Especial na sala: será que o simples fato de abrir a porta retrata a abertura do professor para a realização de um trabalho conjunto? Entende-se que ele pode não permitir o planejamento das atividades de forma colaborativa, que não se proponha a algo novo para a sala, que pode continuar pensando na sala de aula com a concepção de um professor que atua sozinho. Marisol relata ter essa dificuldade na relação com o professor da sala comum, na colaboração em prol do aluno-alvo “M”, que é baixa-visão,

[...] de sexta-feira eu faço trabalho colaborativo, é pra eu fazer trabalho colaborativo, mas ou ele falta ou é recreação. Mas eu não gosto de tirar ele da recreação, porque ele está tão bem ali brincando, eu não tenho como tirar ele dali pra fazer alguma coisa, e a professora também deixa eles, então eu fico observando. (...) então, não está sendo feito praticamente nada com o “M” (...) é difícil no parque, porque ele está brincando com os amiguinhos dele, está se divertindo e eu vou lá. (Marisol-24/09/2011).

A ideia de ensino colaborativo tem como pressuposto que se trabalhe com os alunos em sala, adequando as atividades para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo escolar e possam participar. Pode-se, ao invés de tirar o aluno do parque, trabalhar com objetivos de aprendizagem para o parque, como por exemplo, identifica-se que “M” tem dificuldade de subir no trepa-trepa, então, qual é a proposta de atividade que pode ser realizada para ter acesso ao brinquedo? É possível realizar a atividade pensando no trabalho com toda a sala, pode-se propor uma brincadeira que consiga trabalhar com todos os alunos, uma brincadeira de subir no brinquedo como macacos, algo lúdico, iniciando por uma história e ensinando para toda a sala como eles devem fazer para usar o brinquedo. Respaldo todos os alunos, propondo uma atividade para a sala toda, com a adequação necessária para o aluno “M”, com baixa visão. A atividade proposta pode auxiliar outros alunos, pois existem alunos sem baixa visão, mas com problemas de coordenação motora, medo de subir ou medo da altura do brinquedo.

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) ressaltam que no tocante às relações colaborativas, alguns pontos devem ser considerados, a saber: (a) colaboração e inclusão escolar não são sinônimos; (b) amizade não é um pré-requisito para coensino; (c) a colaboração não é construída facilmente ou rapidamente; (d) deve-se estimular o engajamento dos profissionais; e (e) deve-se determinar em que momentos a colaboração é apropriada.

De qualquer maneira, para propor a atividade de forma colaborativa, é necessária uma aproximação do professor da sala, em que ambos vão observar as dificuldades do aluno, planejar e realizar a atividade em conjunto, avaliar conjuntamente a proposta, etc. O planejamento, a realização e a avaliação conjunta das atividades têm sua importância destacada a seguir:

Porque senão você vai chegando e impondo as coisas né, porque se você chega impondo as coisas pro professor não vai gerar confiança e trava mesmo, e você não consegue chegar no aluno. (Sofia- 24/09/2011).

Quando se impõe atividades para serem feitas, corre-se o risco do professor da sala comum acreditar que a responsabilidade pelo aluno PAEE é exclusiva do professor de Educação Especial. É preciso pensar que o caminho da aprendizagem daquele aluno pode já ter sido entendido pelo professor da sala comum e perceber que nem sempre o profissional especializado conseguirá ter “soluções” de ensino para todos os alunos com quem atua.

Em relação a minha aluna, que ela tá no terceiro ano, tem que passar o conteúdo e eu tento ver com o que ele tá preocupado. Entendeu enquanto minha aluna DI tá aprendendo a escrever, aprendendo a juntar as letras, então como ele vai conciliar isso? Por ela nesse contexto escolar, por ela também nesse conteúdo. (...) Isso, porque o que ele tá passando é muito diferente do que ela tá vivendo. Nesse ponto ela tá na meta pra mim, isso é um desafio. (Benício-24/09/2011).

Pelo mesmo motivo que o Benício falou, são diferentes visões de trabalho. Porque ela tá acostumada com esse ritmo de trabalhar a sala com os outros alunos, e minha aluna tá lá. Aí às vezes ela chega com uma atividade diferenciada pra aluna, atividade solta. (...) A avaliação está lá, eu não posso dar diferenciada porque a escola, o sistema não autoriza. Porque ela está no terceiro ano então, tem que dar atividades do terceiro ano. Aí eu penso, por que não dar uma avaliação que ela possa fazer pra que eu tenha o mínimo pra ela ser aprovada. Porque se forem avaliar pela prova. (Eduarda- 24/09/2011).

Eduarda comenta que para que haja conhecimento do professor e de sua proposta de trabalho é necessário tempo de planejamento e, no entanto, menciona que “[...] tempo junto é meio difícil. Por conta dos horários complicados dela, que os horários que ela tem disponível são os da Educação Física,” (Eduarda- 24/09/2011). A discussão iniciou-se sobre como se poderia propor, planejar, pensar junto sem o tempo físico na escola para o planejamento. “então não precisa marcar uma reunião, é isso que você está falando?” (Eduarda- 24/09/2011). Algumas sugestões foram elencadas de forma coletiva pelo grupo, tais como: ter um caderno em comum ou usar a internet para registrar o que acontece na sala, dúvidas, ideias, etc.

Acho que o caderninho funciona, comigo sempre funcionou. Então assim, um caderninho de recados mesmo. (...) Eu acho que nesse caderninho você consegue trocar muita coisa, porque ali na verdade vocês vão se comunicar. Porque às vezes você não tem esse tempo com a professora, e você deixa anotado tipo, olha eu vou me comunicar com você, vou deixar esse caderninho sempre aqui e quando você puder dá uma olhadinha, comigo sempre funcionou. (Marisol- 24/09/2011).

Foi questionado aos professores se era possível transformar o caderno de comunicação em uma ferramenta de planejamento para o trabalho conjunto. Cecília disse “[...] eu acho que não. Porque tem coisas que são sistematizadas, tem coisas que você tem que elaborar junto.” (24/09/2011).

Algumas sugestões foram dadas de como se poderia usar esse material para o planejamento, uma situação foi simulada para se pensar na questão: “vai ter uma atividade, o professor foi lá e pensou no formato de prova. Ele vai lá e grampeia no caderno com um recado. Vocês olham o material e pensam que o formato não se adequa, por exemplo, porque ele não tem coordenação motora pra trabalhar com “ligue os pontos”. Então vocês vão lá e falam: olha eu vou estar com você nessa hora da prova, então pensei que podíamos fazer x, y e z. Ou pode usar o caderninho e dizer tive uma ideia, pensei que a gente pode dividir a sala em dupla e trabalhar isso com os alunos, eles vão se auxiliar, eles vão trabalhar um como tutor do outro.” (CARLA, 24/09/2014).

Os sujeitos relatam que o professor da sala comum, em sua maioria, não se responsabiliza pelo aluno, a ponto de ter esse tipo de atitude “a aluna é sua sim, então o professor já pega e fala que não é ele que tem que dar papinha, que é você quem precisa dar” (Marisol- 24/09/2011).

5.3 A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino

O enfoque da discussão permeou a “separação histórica entre o professor de sala comum e especial”, e o fato de que mudanças em relação tanto ao diálogo desses profissionais com especialidades diferentes como os acordos em relação ao trabalho conjunto, são culturais e vem sendo modificadas a passos lentos.

Segundo Sapon-Shevin apud French (2002), alguns dos obstáculos para o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor de Educação Especial são culturais. Romper com essa lógica, fruto de uma separação histórica e segregacionista, requer a superação de grandes desafios, inclusive na definição dos papéis que cada profissional deve assumir para o real aprendizado desse aluno. A separação histórica entre a Educação Especial e a educação regular sempre existiu, então por mais que se almeje uma mudança instantânea,

a curto prazo, com suas raízes históricas e culturais, a modificação acaba ocorrendo em pequenos movimentos.

Os professores trouxeram para discussão nesse momento uma proposição dos professores da sala regular, que seria a possibilidade de se trabalhar com Educação Especial sem ser necessário realizar concurso específico para o cargo. O pedido efetuado é que após terem cursado especialização em Educação Especial, esses professores da sala comum teriam o direito a exercer também a função de educador especial mediante aprovação do coordenador da escola. Então seriam as 30 horas de trabalho na sala regular, carga horária específica desse profissional no município e mais 10 horas como profissional de Educação Especial, exercendo a carga horária total de 40 horas semanais. Os professores de Educação Especial foram contrários a essa proposta, argumentando:

Vocês precisam ver o absurdo que uma professora colocou pra votação: Ela fez o seguinte: Se o professor do regular, que tem especialização em Educação Especial, possa ser ativado 10 horas, aí ele se torna professor da Educação Especial! A gente pode trabalhar 40 horas semanais, o professor regular trabalha 30. Então o que eles podem fazer? Ativar essas 10 com o coordenador, aí ele consegue as 40 horas semanais, mas 10 em Educação Especial (Sofia, 22/10/2011).
 Ou entra nesse negócio de substituir. (Cecília, 22/10/2011).
 Não, substituir não. Aí, eles vêm se tornar professores da Educação Especial. (Sofia, 22/10/2011).
 Aí seria só com essas 10 horas? (Marisol, 22/10/2011).
 Então isso não pode acontecer, porque seria criação de cargo. Mas já tem o cargo de professor de Educação Especial, e ele trabalha 20, o que acontece com a gente, é que a gente junta mais 20 com as quarenta. Então eles teriam que cortar isso. Imagina se eles aprovassem, eles iam pra votação (Sofia, 22/10/2011).

A discussão e a solicitação realizada pelos professores da sala comum elucida a maneira pela qual os papéis de responsabilidades do professor de Educação Especial não são claros perante a equipe escolar. As funções seriam as mesmas? Em somente 10 horas de trabalho esse profissional conseguiria realizar um trabalho sistematizado e cumprir os objetivos de ensino definidos ao aluno PAEE? Será que somente esses professores conseguiriam ser responsáveis pelos alunos PAEE?

Para French (2002), na colaboração deve haver uma definição de papéis e de responsabilidades acordadas entre os profissionais de Educação Especial e do ensino regular, podendo existir variações dessas definições. O autor traz um quadro para exemplificar esses distintos papéis:

Quadro 15: Papéis e responsabilidades dos profissionais do coensino

Professores especialistas	Professor da sala regular
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar os objetivos individuais do aluno PAEE. • Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala regular. • Avaliar o progresso individual do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar atividades e aulas. • Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/ unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações. • Avaliar o progresso acadêmico das turmas de alunos.

Fonte: Papéis e responsabilidades dos profissionais do coensino. (FRENCH, 2002)

Para iniciar a discussão sobre a definição de papéis e responsabilidades dos professores, foi solicitado que cada professor/ cursista escrevesse em uma tabela como faria a divisão entre o que compete ao professor da sala comum e ao da Educação Especial ao se referir ao caso que estava acompanhando durante o curso.

Quadro 16: Papéis e responsabilidades dos profissionais do coensino- dados dos sujeitos da pesquisa.

¹⁷ Professores especialistas	Professor da sala regular
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação das atividades/ conteúdos para que o aluno participe do mesmo objetivo comum; (Cecília, 22/10/2011). • Auxílio para o aluno portador de deficiência nas atividades e, quando possível, auxílio para os outros também. (Cecília, 22/10/2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação/ exposição/ explicação dos conteúdos específicos; (Cecília, 22/10/2011). • Incorporação das atividades adaptadas para o aluno com deficiência e também para os outros alunos. (Cecília, 22/10/2011).
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar os objetivos individuais do aluno com PAEE; (Benício, 22/10/2011). • Prescrever adaptações necessárias e discutir as orientações com o professor da sala regular; (Benício, 22/10/2011). • Avaliar o progresso individual do aluno. (Benício, 22/10/2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar atividades e aulas; (Benício, 22/10/2011). • Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos; (Benício, 22/10/2011). • Avaliar o progresso acadêmico da turma de alunos. (Benício, 22/10/2011).
<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio no aprendizado da aluna; (Eduarda, 22/10/2011). • Faz adaptações das atividades quando necessário; (Eduarda, 22/10/2011). • Avaliação individual do progresso. (Eduarda, 22/10/2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeja as atividades; (Eduarda, 22/10/2011) • Faz adaptações de acordo com a necessidade do aluno; (Eduarda, 22/10/2011). • Avalia a aluna do que ela já avançou. (Eduarda, 22/10/2011).
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento dos objetivos a serem atingidos individualmente com o aluno (fase I). (Marisol, 22/10/2011). • Avaliar os avanços dos alunos. (Marisol, 22/10/2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento dos objetivos a serem atingidos coletivamente (fase I). (Marisol, 22/10/2011). • Avaliar os avanços das classes. (Marisol, 22/10/2011).

Pela tabela elaborada pelos professores de Educação Especial, observa-se uma concordância com a tabela por French (2002). Mesmo sendo experiências realizadas em

¹⁷ Apenas cursistas que acompanhavam alunos em sala como professor de ensino colaborativo preencheram o quadro.

contextos educacionais distintos em grande parte, observa-se o foco do professor de Educação Especial na adaptação das atividades realizadas em sala para o aluno PAEE. O que não se percebe na escrita dos cursistas em relação ao seu papel é o diálogo entre esses dois profissionais (Cecília, Fernanda e Marisol), presente na tabela do autor e ausente na escrita dos cursistas em relação à realidade vivenciada por eles.

Isso se deve ao fato, segundo os cursistas, da falta de tempo de planejamento, o que foi explorado junto aos cursistas a título de exemplo:

Os professores especialistas, que seriam vocês, iam planejar os planos individuais dos alunos para aquelas atividades, o professor (da sala comum) ia planejar essas atividades e as aulas. Ele ia fazer essa coisa mais global e vocês iam se centrar no aluno, mas sempre pensando na sala como um todo, não só no atendimento, no trabalho para ela, em uma atividade paralela. Escrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala regular, (...) até entrarem num acordo que poderia ser realizado ali. O especialista ia avaliar o progresso individual, enquanto o regular ia trabalhar o progresso do desenvolvimento acadêmico da turma de alunos, então de todos os alunos. (Pesquisadora/Formadora-22/10/2011).

Na pesquisa realizada por French (2002), em uma escola municipal da Califórnia, observou-se que os professores de educação regular assumiam distintas responsabilidades e que tinham visões diferentes sobre os seus papéis na escola. Um dos exemplos retratados por ele, foi a responsabilização dos professores de Educação Especial pela elaboração do Plano de Educação Individualizada do aluno com deficiência, responsabilidade que foi vivenciada de distintas formas nas três duplas analisadas:

- Caso A: o professor de Educação Especial relata que o professor da rede regular não se envolve nas decisões referentes aos alunos, enquanto este se diz grato por ser poupado dessas responsabilidades, enfatizando aceitar as decisões dos especialistas;
- Caso B: a professora de educação comum se sente excluída de responsabilidades devido à imposição de deveres pela professora de Educação Especial, enquanto esse professor entende que o professor da sala comum precisa estar consciente dos objetivos propostos para o aluno, porém não tem a responsabilidade por sua implementação.
- Caso C: o professor da sala regular assumindo as responsabilidades pelo currículo exigido para os alunos da turma, porém não se responsabiliza pelos objetivos específicos dos alunos com deficiência. Afirma também que a responsabilidade que ele deve ter em relação ao aluno PAEE deve ser igual a dos outros alunos (nem maior, nem menor).

O “caso” A apontado pelo autor é o mais frequente nas escolas em que os sujeitos atuam, segundo as falas durante a discussão. Nesse momento, foram relatados casos

pelos professores de Educação Especial cursistas, como “Tem professor que fala 'Eu trato tudo igual. Eu não tenho preconceito. Eu não tenho nada. Mas não realiza nenhum trabalho diferenciado ou aceita o professor de Educação Especial em sala’’. (Benício).

Percebe-se que o primeiro passo para o trabalho colaborativo é a conquista do professor da sala comum e a aceitação da entrada do professor de Educação Especial. O segundo é se abrir para um diálogo verdadeiro, de escuta de ambas as partes “Ele não é obrigado a concordar com o que o outro tá falando, então dá uma certa discórdia” (Marisol, 22/10/2011) até que se chegue a uma concordância da forma com que será realizado o trabalho com a criança PAEE, ao invés da corriqueira realização de um trabalho paralelo. “E cada um trabalhando de um jeito dá nó na cabeça da criança, é um trabalho que tá no foco da alfabetização, o outro tá com foco na Matemática, dá nó na cabeça da criança!” (Marisol, 22/10/2011).

O diálogo entre os profissionais pode substituir a tendência no espaço escolar de discutir de quem é a culpa pelo chamado “fracasso do aluno”, e de discursos de um profissional em relação ao outro relacionados ao ensino que deveriam ser direcionados ao aluno “o professor especial da escola não faz nada e o professor da educação regular também não faz nada. Então fica nessa coisa assim, qual que é o nada que eles tinham que ter feito ninguém sabe.”(Eduarda, 22/10/2011).

Os objetivos e estratégias de trabalho entre os profissionais necessita ser comunicado, conversado, discutido, até que se chegue a uma tática comum, caso contrário aumenta-se a tendência do trabalho paralelo em sala de aula. É necessário que se trace o objetivo de aprendizado do aluno no espaço escolar como um todo, sendo cada profissional, posteriormente, responsável por traçar os objetivos específicos em relação à função em que atua. Ou seja, o professor especializado no de ensino colaborativo e os demais profissionais, quando houver, precisam sentar, ter um espaço de troca e diálogo. Se cada profissional trabalha de uma maneira e com um foco, o aluno terá várias oportunidades de aprendizado, mas vivenciará trabalhos paralelos, o que pode dificultar o seu processo de aprendizado.

No começo do ano, seria interessante, vamos supor, quem for o colaborativo, não só o colaborativo, mas o professor da sala de recursos também entra junto nessa colaboração! Por quê? Na hora que o colaborativo tiver aplicando alguma coisa, o colaborativo não vai ter tempo de adaptar o material, ele não vai ter como ficar adaptando material, então quem vai ter que adaptar isso é a sala de recurso, então a sala de recurso fez a adaptação que o professor do colaborativo vai usar naquela sala pra tal coisa. (Sofia, 22/10/2011).

O que se almeja chegar ao final da colaboração, seria uma “teia” de trabalho na escola, em que todos os tipos de apoio ao aluno se entrelaçam e conversam. Sofia relata umas das dificuldades vivenciadas no diálogo entre o professor de Educação Especial e da sala comum quando se tenta traçar os objetivos do aluno logo que se inicia o ano, espaço já existente de planejamento no cotidiano escolar.

Só que, até conversei com a Carla outro dia sobre isso, a gente, se você chegar para um professor do regular e falar assim: 'Qual é o objetivo, qual é a meta que você quer chegar na área de Matemática pro terceiro ano, o que é o essencial pra eles saberem? E os professores não sabem dizer. Ele tem que saber isso, não tem? Mas o que que é a essência de base pra ele? 'Ah o básico é isso e isso, então tá bom, o aluno tá zerado, tá tudo bem. Eles não apresentavam o conteúdo, eles ditavam tudo que o aluno tinha que saber naquele ano, mas não te respondem realmente o que ele tem que saber. (Sofia, 22/10/2011).

Eles começam a dizer qual é o conteúdo, mas o objetivo ele não sabe. (Eduarda, 22/10/2011).

E essa é uma informação importante para se traçar as metas com o aluno. Se vamos traçar essa ou aquela meta. (Cecília, 22/10/2011).

Relatos como esse demonstram a falta de definições de papéis de cada profissional no espaço escolar. Nesse contexto de planejamento, o que deveria ser responsabilidade de cada profissional? É o professor da Educação Especial que deve saber o que é importante para o aluno aprender em relação ao conteúdo da sala comum? Ou o professor da sala comum que deveria informar ao professor de Educação Especial, sendo esse responsável pelas posteriores adaptações? Entende-se que, nesse período de transição, no qual não há definições concretas dos papéis de responsabilidades de cada profissional, que definições como estas devam partir do conjunto de profissionais, em um verdadeiro trabalho em equipe. Nesse contexto em que um trabalho se inicia, mais importante do que discutir de quem é a responsabilidade, é pensar o que será feito, quais os objetivos, metodologias e estratégias, assim como a definição dos objetivos do professor da sala de recurso e suas estratégias nesse espaço de apoio.

Então, essa é uma conversa com o professor de recurso junto, eu ouço “Ah, a aluna vai ter prova de História”, tem que se aprofundar esse conteúdo, divergir dele, então isso é bacana né! (Cecília, 22/10/2011).

Não é reforço. Não! É difícil até pro professor da sala de recurso dizer 'ó, aprofunda isso daí', se não tiver claro, o que que ele vai ter que aprofundar, aí ele vai ter que fazer alguma reportagem sobre o tema, alguma coisa assim, alguma outra atividade. (Sofia, 22/10/2011).

Os relatos citados na pesquisa demonstram que a falta da definição de papéis na escola pode ocasionar a fragmentação, falta de objetivos e a disputa entre a equipe escolar, ao invés do trabalho colaborativo. Para French (2002), encorajar a aceitação desses novos papéis na escola requer a consciência das dificuldades inerentes a essa mudança, o traçar de objetivos claros e bem comunicados e a sensibilidade em relação às demandas trazidas pelos professores.

Porém, existem ilustrações de reflexões sobre a temática quando os sujeitos conversam entre eles sobre estratégias que realizam ou que deveriam realizar quando se trata do processo educacional do aluno PAEE trabalhado:

Chegou um momento que eu tirei o aluno da sala, pra passar um vídeo pra ele entender a disciplina, aí já tinha sacado, se eu tivesse levado isso pra sala de aula, todos os alunos iam ter acesso, não precisa ser só pra ele, tem coisas que não precisam ser só para o aluno com dificuldade. (Cecília, 22/10/2011).

Ou se não tivesse tido tempo da Cecília passar o vídeo, ela poderia ter pedido pra professora da sala de recurso trabalhar, entendeu? É uma outra estratégia. (Sofia, 22/10/2011).

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) discutem o papel do professor de Educação Especial e do professor da sala comum em distintos formatos, adaptados ao contexto da escola. Segundo os autores, o trabalho pode ser realizado em diferentes formatos, sendo os dois primeiros formatos utilizados quando o planejamento comum é inexistente:

- *Um ensina, outro observa*: um professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução, de auxiliar, observando o comportamento e a aprendizagem dos alunos.
- *Um professor, um ajudante*: um professor assume a liderança, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou pequenos grupos.
- *Ensino paralelo*: a classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano de aula comum.
- *Estação de ensino*: se idealiza vários “locais” de aprendizagem em torno da sala, com focos de aprendizagem diferentes, mas que se inter-relacionam. Neste formato, os alunos se deslocam de um local para outro, sendo cada professor responsável por um grupo.

- *Ensino alternativo*: usado quando se tem um pequeno grupo de alunos que necessitam de revisão, reforço ou aceleração. Um professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado desse pequeno grupo em conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o professor responsável por essa instrução.

- *Equipe de Ensino*: objetivo final do coensino, em que os professores em dupla se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade educacional da sala. Os professores podem apresentar juntos uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução.

Quando os sujeitos foram questionados durante a formação sobre qual era o seu trabalho no caso escolhido, afirmaram: (a) Um professor, um ajudante (Cecília e Eduarda, 22/10/2011), (b) Ensino alternativo (Benício, 22/10/2011) e (c) Equipe de Ensino (Marisol, 22/10/2011). Benício justificou sua escolha pelo fato dos grupos não variarem, assim como os responsáveis pela instrução; no caso da Marisol, que por se tratar da Educação Infantil, não existia um conteúdo específico a ser trabalhado e sim a rotina diária da sala, o que possibilita que trabalhem de maneira conjunta, mesmo sem planejamento anterior.

Como exemplos, trouxeram as seguintes situações:

(a) Um professor, um ajudante: Professor explica o conteúdo para todos os alunos, pede para escrever o conteúdo no caderno. Enquanto escrevem o professor da sala regular dá atenção maior ao aluno com deficiência, enquanto eu (professora de Educação Especial) circulo e tiro as dúvidas dos outros alunos. (Cecília, 08/10/2011); Auxílio os alunos da sala na realização das atividades, enquanto eles realizam uma atividade. (Eduarda, 22/10/2011).

(b) Ensino alternativo: O professor passa o conteúdo de terceiro ano, o professor de Educação Especial passa a atividade para o reforço, revisão ou aceleração para a “aluna específica”. (Benício, 22/10/2011).

(c) Equipe de Ensino: De acordo com as atividades planejadas para serem trabalhadas naquele dia, existe o trabalho de equipe que envolve a todos e todos os momentos (hora da fruta, hora da comida, hora da brincadeira, etc.). (Marisol, 22/10/2011).

Cecília e Fernanda relataram um avanço em relação à postura inicial que tinham em sala de aula, pois no início do programa, era apenas de sentar ao lado da aluna e auxiliar nas atividades que estavam sendo realizadas na sala, ou a realização de atividades paralelas. Ao longo do programa demonstraram que em alguns momentos auxiliavam o restante da sala, enquanto a professora da sala comum trabalhava individualmente com a aluna PAEE. O professor Benício, até o momento em que foi realizada a avaliação, não havia

conseguido ainda trabalhar com o restante dos alunos, continuando com seu lugar reservado ao lado da aluna-alvo.

Cecília, durante a discussão, relatou outra experiência para o grupo e solicitou o parecer sobre o que entendiam sobre a sugestão dada ao professor da sala comum:

Era justamente isso que eu ia perguntar, ele vai dar um trabalho em grupo, ele falou pro Conrado “estou separando isso, isso e isso” aí eu falei “Mas por que você não coloca ele em um grupo, a gente pensa do que aquele tema pode falar, porque ele vai se sentir muito mais participante daquele grupo, ele vai gostar, ele vai falar junto com o grupo” aí parece que ele colocou ele em grupo agora. Em grupo, as ideias vão acontecendo e o professor faz o papel de mediador e eles ficam com menos vergonha também, porque se for de outra maneira, ele fica todo desorganizado, todo perdido, isso atrapalha. Sempre tem que tá alguém ali, auxiliando. Eu fiquei pensando nisso, em dar essa ideia, porque se ele tiver junto com os outros, nem que fosse em dupla, teria alguém pra orientar, pra ele não ficar perdido no grupo, pois às vezes o professor tá lá dando aula e ele nem chegou onde tem que chegar (Cecília, 22/10/2011).

Por exemplo, no caso da minha aluna, ela não consegue se envolver com o grupo, porque ela é muito pouco comunicativa, ela começa a falar, ela tem oralidade muito fraca, frase. Montar frase é uma dificuldade dela, então ela não consegue se comunicar, tem que ter uma pessoa que tenha aquela parceria ideal mesmo, que teria que ser a tutora dela. Aí sim, por isso que fica sempre pro professor do especial como tutor dela, do lado dela. (Bernardo, 22/10/2011).

As estratégias de trabalho em sala são consonantes com o estágio colaborativo em que a dupla de trabalho se encontra. Quando não há planejamento e interação, a tendência é a realização de atividades estritamente paralelas, mas com o início da interação, de perceber a realização de atividades conjuntas, nem que sejam experiências pontuais, não aprofundadas nesse primeiro momento. Gately; Gately (2001) definem três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino, sendo eles:

- *Estágio inicial*: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente. Corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;
- *Estágio de comprometimento*: a comunicação entre eles é frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração. Gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;
- *Estágio Colaborativo*: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

Na avaliação realizada pelos quatro professores cursistas que analisaram o caso do seu aluno alvo em sala comum, três entendem que estão em estágio de comprometimento (Cecília, Benício, Fernanda) e apenas uma em estágio colaborativo (Marisol), justificando da seguinte forma:

A comunicação entre eu e o professor da sala regular é aberta, conseguimos organizar um tempo para planejar as atividades de Ciências e gradualmente estamos buscando uma forma de levar o mesmo ensino a todos. (Cecília, 22/10/2011).

A comunicação é frequente em relação às dificuldades da aluna, estratégias de intervenção e em relação à possível alfabetização da aluna. (Benício, 22/10/2011).

Todos estão envolvidos com todos os alunos, portanto, todos trabalham para os avanços do grupo, destacando progressos dos alunos em questões. (Marisol, 22/10/2011).

Nenhum dos sujeitos, quando se relacionaram ao caso analisado, relataram uma má relação com o professor ou uma recusa de sua presença em sala de aula, fator apontado quando relatavam trabalhos realizados com outros alunos. Porém, excluindo o relato da Marisol, todos entendiam que o trabalho colaborativo entre eles estava somente iniciando. Também retrataram as dificuldades vivenciadas pela falta de tempo de planejamento entre os dois profissionais, mas apontaram avanços conseguidos com essa parceria:

O que acontece, você já chega e já tem o conteúdo da professora, por exemplo, você chega na segunda aula, ele já tá passando todo o conteúdo, e aí você tem que rebolar né! (Benício- 22/10/2011).

Então, de repente o professor já passou o conteúdo aí, foi uma coisa que mais ou menos aconteceu comigo, ele passou o conteúdo na lousa, explicou lá, o conteúdo dele, aí depois ele tinha mandado mostrar pro Conrado umas figuras daquele conteúdo que o professor estava explicando e vendo pelas figuras, porque ele não escreve. Aí eu fique andando na sala e tipo se alguém tivesse dúvida, eu ia ajudando, porque aí eles já estavam copiando da lousa! (Cecília, 22/10/2011).

Entendi mais ou menos o que vocês tão falando, no caso do Benício, que é um professor só né, ele passou o conteúdo, os alunos já tão fazendo a atividade, aí a aluna da Educação Especial virou pra mim, aí o professor vai até ela e o professor fica explicando, enquanto ela dá o apoio, os alunos chamam uns aos outros pra ajudar, ah, por exemplo, "Eduarda, vem aqui me ajuda". É por aí mesmo, eles sabem que você é um professor de apoio e que tá lá não só pra aquele aluno, mas também como professor da sala, porque é muito aluno chamando ao mesmo tempo. (Eduarda, 22/10/2011).

Mesmo com as dificuldades apontadas e os caminhos que devem ser percorridos para que ocorra uma real colaboração, o estado pleno de parceria, os professores de Educação Especial vislumbraram os benefícios para a totalidade dos alunos: “Essa

estratégia pode ajudar a turma inteira, não vai beneficiar só o aluno especial. Se um aluno precisa de uma imagem, os outros que não precisam da imagem vão aproveitar do mesmo jeito” (Benício, 22/10/2011).

A troca e a soma de conhecimento entre esses dois profissionais são de extrema relevância para o sucesso e aprendizado, tanto dos alunos PAEE, como para os demais da sala de aula comum. Cumpre destacar que nessa perspectiva, professores de Educação Especial não vão às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa a contribuir e a aprender juntos.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2008, p.110).

Dessa forma, a proposta do trabalho em coensino implica na redefinição de papéis dos professores de ensino especial como apoio centrado na classe comum e não somente em serviços que atendam aos alunos atendidos pelo AEE fora da sala de aula, no período inverso de sua escolarização no intuito de que complementem ou suplementem seus estudos. O coensino também não significa ter dois professores na mesma sala de aula mas trabalhando exclusiva e continuamente de forma paralela.

5.4 Colocando o coensino em prática

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) enfatizam que os professores iniciam a experiência com expectativas irreais ou despreparadas para negociar os métodos de ensino, materiais, ideias, espaço de sala de aula. Segundo os autores, caso ambos se decidam pelo coensino, alguns pontos devem ser considerados, tais como a questão do planejamento, paridade, manejo da disciplina e de eventuais conflitos.

Keefe, Moore; Duff (2004), baseados em suas próprias experiências e na literatura sobre o tema, propõem quatro tipos de saberes que podem auxiliar a criação e manutenção das relações do coensino: (a) conhecer a si mesmo; (b) conhecer seu parceiro; (c) conhecer seus alunos; e (d) conhecer seu ofício. Os autores apontam que geralmente as pessoas pensam que vão ter sucesso em situações colaborativas, pois contam com a sabedoria em sua área específica e com suas experiências com outros colegas para fortalecer essa

crença. Contudo, advertem os autores, é justamente a sabedoria e a experiência que podem sabotar os mais bem intencionados esforços na criação de uma equipe de ensino.

Gately; Gately (2001), apontam como importantes componentes do coensino os seguintes fatores: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, modificações e metas do currículo, avaliação, gerenciamento da sala de aula, apresentação instrucional e planejamento instrucional.

A seguir apresenta-se as reflexões dos professores sobre esses assuntos todos durante a implementação da experiência de coensino.

(a) *Planejamento*

O ensino colaborativo, quando tido como segundo plano pela escola, e que designa um professor principal e outro como ajudante, pode ocasionar um esgotamento dos professores, pois é quebrado o requisito da paridade no planejamento de como coensinar.

É necessário então, quando se pretende trabalhar com a proposta, que se tenha um tempo de planejamento comum durante a semana. Os autores apontam sugestões para encontrar o tempo de planejamento comum, como por exemplo: determinação de horários pré-estabelecidos, uso de e-mail, chamadas telefônicas, disponibilização de plano de aula, na conclusão da lição informar o que vai acontecer na próxima atividade programada, usar o tempo de realização de atividades dos alunos para comunicações rápidas, etc (CONDERMAN, BRESNAHAN E PEDERSEN, 2009).

Os professores de Educação Especial, na discussão sobre planejamento durante o curso, concordaram com a perspectiva trazida pelos autores, porém, trouxeram mais uma vez para discussão a dificuldade em encontrar um tempo durante a carga horária de trabalho para realizar um planejamento coletivo. Porém, algumas estratégias poderiam ser seguidas, como por exemplo, a socialização dos planos de aula.

Eles fazem o plano de aula. (Benício, 29/10/2011).

No segundo ciclo é mais difícil, se fala da importância do planejamento, da necessidade do planejamento, e eles falam “Não, a gente tem o planejamento” e eu pergunto “Então porque nunca chegou na minha mão?”. E eles respondem “a gente tem o planejamento anual”. Só que o planejamento anual é muito, vamos dizer, breve. Mas isso é uma realidade particular. (Cecília, 29/10/2011).

Eu acho que é devido ser segundo ciclo, eles dão aula em várias escolas, e também a maioria deles tem uma referência muito forte no livro didático, pelo que a gente vê. (Larissa, 29/10/2011).

Eles têm um registro do capítulo que vão usar na caderneta, após a aula, mas não antes. (Cecília, 29/10/2011).

Mas no fundamental primeiro ciclo, comentaram com a gente que algumas escolas têm um documento, fazem esse planejamento anterior (Larissa, 29/10/2011).

Lá na escola tem o semanário, que toda semana elas colocam as atividades. Mas é Educação Infantil. (Marisol, 29/10/2011).

Segundo o relato dos professores, é possível perceber que a realidade varia dependendo do ciclo de ensino, da escola e do professor parceiro da sala comum. Afirmando mais uma vez que não existe um espaço de receituário e normas para um bom funcionamento do ensino colaborativo, as orientações e sugestões dos profissionais da área auxiliam para que uma estrutura seja criada para que esse tipo de apoio funcione e o contexto seja alterado no decorrer do cotidiano da escola.

Os próprios autores já deixam claro que não existe um tempo para isso, por isso já dizem no texto que é preciso usar estratégias como e-mail, no intervalo, uso de uma comunicação rápida. O que acredito que seja uma dificuldade geral. (Larissa, 29/10/2014).

Telefone e e-mail eu acho que aqui não funciona, porque o professor geralmente não está em casa, está em outra escola. (Marisol, 29/10/2011).

E na escola ele não pode usar o computador ou atender telefone (Larissa, 29/10/2011).

O que está acontecendo, eu acho, é o professor avisar o que vai dar na próxima lição depois de acabar uma. Pelo menos no meu caso. As comunicações rápidas. No caso do professor que eu estou trabalhando a gente combinou, de terça-feira ele tem uma aula vaga e sentamos e conversamos nessa aula (Cecília, 29/10/2011).

Eu fico na Educação Física, que ele fica também esse tempo, 50 minutos (Bernardo, 29/10/2011).

(b) *Demonstrar paridade:*

Dado que a paridade é essencial para o coensino, os autores sugerem: usar frases como "os nossos alunos" e não "seus/meus alunos"; incluir os nomes dos dois professores nas comunicações e relatórios como responsáveis pela sala; conversar com parceiro antes de retornar a um pai, aluno ou administrador; além de garantir que os professores sejam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos. (CONDERMAN, BRESNAHAN E PEDERSEN, 2009).

Na fala realizada pelos professores de Educação Especial é possível perceber que, na realidade que vivem em relação ao trabalho colaborativo, também não conseguem se vislumbrar como professor da sala comum. Um dos fatores apontados para esse motivo, é o tempo que permanecem em cada sala, que varia entre duas até quatro aulas de 50 minutos.

Essa semana aconteceu uma coisa engraçada. Tinha uma aluna dando trabalho, aí eu estava passando pelo corredor. Ele gritou “Esse aqui é seu aluno?” Na sala de aula eu estou tentando mudar isso, essa construção. (Cecília, 29/10/2011).

Aconteceu comigo ontem, eu estava na minha sala, conversando com uma professora que tinha umas dúvidas sobre o autismo. Estava próximo do intervalo, do recreio das crianças. Aí entrou uma professora, com uma das meninas que eu atendo, segurando na mão da criança e disse “olha aqui sua aluna”. A sala regular é dela. “Olha aqui a sua aluna não está obedecendo hoje, não sei o que eu faço” e soltou a mão da aluna. E eu fiquei pensando, nossa, é como se fosse um castigo, uma punição. (...) E eu fui lá falar com a professora e disse “não faz mais isso, eu não sou diretora para deixar a criança de castigo. As crianças não podem me ver como uma bruxa, como alguém que vai dar castigo. (Marisol, 29/10/2011).

Nota-se que eles se encontram agora em uma etapa em que tentam que a comunidade escolar entenda que os alunos que recebem apoio são alunos da sala comum e não alunos da “Educação Especial” ou alunos da “inclusão”, como eles apontaram. São alunos da professora “Maria”, do 2º ano C ou do “João”, do 5º ano A. Entende-se que esse seria o primeiro passo, para que posteriormente se possa dizer que todos os alunos são nossos, ou seja, todos os também são apoiados pelos professores de ensino colaborativo, que em sua função, beneficiaria a sala como um todo.

Lá na escola os alunos sabem que eu vou ali pra ajudar determinada pessoa, então eles não veem que eu sou o professor da sala. (Benício, 29/10/2011).

Mas sabe o que acontece na Educação Infantil Bernardo, as crianças acham que a gente é psicólogo, as próprias professoras. Já chegou professora de Educação Física pegar aluno e levar para mim. (Marisol, 29/10/2011).

No segundo ciclo, por essa correria de vários professores darem aula, os alunos mesmos sentem que nós somos o apoio deles. Porque tem aluno que de vez em quando ele vai lá na sala “Cecília, hoje eu tenho trabalho, me ajuda!”. Eles mesmos percebem. (Cecília, 29/10/2011).

Essa mudança de concepção estaria aliada à função que esse professor possui em sala, que corresponderia, na maioria dos casos, ao apoio individual do aluno dentro de sala, algumas vezes com atividades paralelas ou com a modificação das atividades. Porém, mesmo estando nesse estágio de colaboração, os professores relatam o papel formativo que possuem em relação à condução do aluno PAEE em sala e a autonomia alcançada pelo professor da sala comum ao vivenciar o apoio por um período.

Essa semana o Milton teve crise e quando a crise é muito forte, alguma criança vai lá e fala “vai chamar a tia Marisol”. Eu não tenho muita coisa que fazer, às vezes fico lá mais pra fazer número. Algumas vezes precisa deitar ele no chão, fica junto, apoiar a cabeça. Esse semana ele teve crise e ela não me chamou e as crianças vieram me contar. Eu encontrei com ela e ela disse “o Milton teve crise, mas eu até estou aprendendo o que fazer”. E eu pensei, legal, ela já está sabendo o que fazer. (Marisol, 29/10/2011).

Capellini; Mendes (2008), quando avaliaram uma intervenção como professora de coensino destacaram a mesma observação em relação a autonomia das professoras e o papel formativo do professor de Educação Especial, exercido nessa parceria. Partindo das falas das próprias professoras da sala comum, as autoras constataram um crescimento pessoal e profissional, observado na forma autônoma de preparar as atividades, um aumento da autoestima e até a alteração em relação a metodologia de ensino, ultrapassando assim o modelo tradicional “colocar o ponto na lousa para os alunos copiarem como uma estratégia quase única para sala de aula” (p. 108).

Benício relata que essa proposta exige uma mudança de ambos profissionais, em relação à visão que possuem sobre o seu papel na sala de aula comum:

Assim, tem sala que eu vou e volto só na outra semana. Aí você não lembra o nome dos alunos. Eu já passei várias vergonhas, porque lembro o nome dos alunos que trabalho, aí vou lá na outra semana e eles mudam de carteira e você fala assim “nossa, esse aluno estava aqui o ano inteiro. Então você não tem muito esse contexto da sala. Deve ser um esforço, tanto da parte dele ir na nossa área e querer saber, quanto da gente, ter esse contexto escolar. Porque não é fácil, a gente já está ali pra ver a pessoa, o aluno. (Benício, 29/10/2011).

Mas como fazer o trabalho colaborativo com o tempo de permanência na sala do professor de educação especial bastante restrito? É necessário pensar na realidade das escolas e criar estratégias possíveis.

(c) *Questões relacionadas a disciplina*

Professores que trabalham em coensino devem dialogar sobre as expectativas em relação à sala, às regras e às tomadas de decisão para o caso das regras não serem cumpridas (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

Aqui é assim, o professor vai falando aos poucos, de quem não são os alunos do especial. Aí você vai tendo um geral. Na medida que ele vai dando um espaço, você consegue fazer essa mediação. (Benício, 29/10/2011).

Quando questionado qual seria a postura deles se um aluno se direcionasse a eles e pedisse para sair, para ir ao banheiro ou beber água, foram exemplificadas diferentes situações:

Eu não tenho esse problema, mas eu perguntaria para o professor se ele quisesse beber água, ir no banheiro. (Marisol, 29/10/2011).

Até construir, né? Eu acho que precisa construir. (Larissa, 29/10/2011).

Eu acho que a gente precisa saber qual é o combinado, isso é um processo. Em uma dessas você acaba arrumando uma intriga, “está passando na minha frente”. (Marisol, 29/10/2011).

Mas os alunos começam a criar uma relação com a gente e vem perguntar. (Benício, 29/10/2011).

Observaram também, pela variação da etapa de escolarização em que atuam, que em cada fase se trabalha com perfis de professores diferentes e com imagens construídas pelos alunos desses professores da sala comum.

Por exemplo, no primeiro ciclo, eles estão mais perto da figura da professora da sala comum, que é a referência. Eu vou em três salas no dia e em cada sala é diferente. Com o Bernardo é uma coisa, mas na sala da “A” é “senta ali, fica quieto, não respira por favor. Com o Bernardo, é uma classe bem mais solta, tranquila. Ele quer a minha opinião para ajudar, então você vai entrando no contexto dos alunos”. (Benício, 29/10/2011).

(d) *Manipulação de conflitos entre parceiros*

Os professores devem decidir o momento de confrontar o seu parceiro e também os momentos de ignorar o problema. Deve-se evitar, segundo os autores, momentos de confronto quando um dos parceiros estiver chateado ou irritado. (CONDERMAN, BRESNAHAN E PEDERSEN, 2009).

Tenho experiências com professores que falam dos alunos na frente deles, como por exemplo “esse menino não tomou o remédio hoje, por isso que está assim”. Eu peço para não falar na frente dele, mas não falo nada, porque percebo que o problema ali não é o aluno, mas o professor que está alterado. É difícil saber onde você vai entrar, então algumas que fazemos desmontamos aquele castelinho que estamos construindo. Tem alguns que não aceitam que você fale nada, exatamente nada. (Marisol, 29/10/2011).

Toda mudança cultural envolve tempo, principalmente quando se “cria” uma diferente função para um profissional que adentrou a escola regular com a proposta de educação inclusiva há poucos anos. Como Marisol descreve, a relação de parceria é construída, com o tempo as imagens mudam e se consegue caminhar rumo à proposta de colaboração no trabalho com o aluno PAEE e com toda sala.

E essa convivência muda, ele vê com o tempo que você não está ali para vigiar ninguém, que você não está ali para entregar bilhetinho para ninguém. Ele vê que você está ali para proporcionar para aquele aluno coisas melhores. (Marisol, 29/10/2011).

e) *conhecer a si mesmo*

Neste sentido, *conhecer a si mesmo* consiste em reconhecer forças e fraquezas que nunca haviam sido percebidas antes e, às vezes, é necessário desistir de certas crenças para partilhar responsabilidades. Conhecer a si mesmo, também significa admitir quaisquer valores preconceituosos com relação a um ambiente de ensino inclusivo, tais como as noções estereotipadas e preconceituosas sobre as crianças e suas capacidades. Os autores orientam os profissionais a questionarem a si mesmos sobre suas bases, a refletir sobre situações que possivelmente clarearão sua visão como um educador e o ajudarão a partilhar essas visões com seu parceiro. (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

Às vezes, você passa uma imagem, como eu. Normalmente as professoras são mais novas do que eu e ficam com aquela imagem “lá vem ela”. Eu percebo isso. Porque eu gosto de anotar, de fazer as coisas mais organizadas. Então a minha imagem, na primeira convivência, deve ser de chata mesmo. Eu sou chata, mas é porque eu preciso me organizar pra fazer um trabalho. Tem gente que é diferente, mas eu não consigo, meu jeito é esse de trabalhar. Mas com um tempo dá uma quebrada. Mas nesse momento temos que dar a cara a tapa mesmo. (Marisol, 29/10/2011).

À medida que eu fui vendo os textos, as conversas, vai mudando. Eu já consigo me ver na colaboração. Conforme vamos falando, eu já consigo visualizar bastante. E o meu caso específico também, o que está dando certo com colaboração e o que não é colaboração. (Benício, 29/10/2011).

f) *conhecer o parceiro*

Para *conhecer o parceiro* é preciso saber ouvir, conhecer os medos e as preocupações do outro sem julgá-lo e saber prover suporte quando necessário. É preciso conhecer o parceiro do ponto de vista pessoal e profissional, até que se chegue ao estágio de compartilhamento dos pequenos momentos. (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

É preciso conhecer os motivos do outro, o que leva a pessoa a ter alguns pensamentos, para poder ajudar também. (Larissa, 29/10/2011).

g) *conhecer seus alunos*

É necessário *conhecer os alunos* e isso implica conhecê-los não somente no que tange a avaliações e no planejamento individualizado, mas também seus interesses, percepções, sonhos, valores. (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

Por exemplo, o aluno “X” gosta de cabelo comprido, então ele chega na minha sala de recurso no período inverso e fala. Nossa, você viu como a Cecília está com o cabelo lindo (trabalha com o aluno como professora de ensino colaborativo). Se ele conhecer a Carla vai se apaixonar com esse cabelão. (Marisol, 29/10/2011).

h) conhecer seu ofício

E, finalmente, o saber de *conhecer seu ofício*, o que envolve conhecimentos sobre currículo e como o ensino pode ser diferenciado e bem sucedido, e este conhecimento se desenvolve cada vez mais na medida em que os parceiros compartilham informações entre si. (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

É isso que a gente precisa pensar no começo do ano, deixar bem claro. Lá na escola, estamos com um conflito disso. Porque normalmente eles olham e pensam “é ele que vai preparar aula, então eu não preciso fazer nada pro aluno”. Eu acho que é preciso estabelecer mesmo, qual é o papel de cada um é necessário. (Cecília, 29/10/2011).

Percebe-se, segundo as falas dos sujeitos, que os quatro saberes apontados pelos autores com base em experiências internacionais, poderiam facilitar o processo de coensino no Brasil. Como também os fatores que para Friend; Hurley-Chamberlain (2007), podem influenciar nas práticas de coensino nas escolas: (a) Idades ou níveis de escolaridade dos alunos; (b) Conteúdo a ser ensinado; (c) Estratégia de ensino utilizada pelo professor; (d) Conhecimentos e habilidades do professor; (e) Compromisso dos professores com o coensino; (f) A "química" para realizar a parceria; (g) Quantidade de tempo compartilhado de ensino a cada dia; (h) Período de tempo em que a parceria existe; (i) Como os estudantes estão organizados nas classes; (j) Apoio administrativo

i) Comunicação interpessoal

A comunicação entre os professores é, no início, reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação, mas, posteriormente, ela deve se tornar mais efetiva, aberta e interativa, o que resultará no desenvolvimento de estilos de comunicação efetivos voltados para os estudantes, que, por sua vez, necessitam desenvolver mais habilidades de interação social em resposta aos professores. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a pontuar com conceito de um a 10 esse quesito da *comunicação interpessoal com os parceiros do ensino comum*, Cecília e Benício atribuíram-se nota máxima (10); Marisol atribui-se oito e justificaram:

No meu caso, você viu lá, é um pouco diferente do que você está acostumada. O que falta pra gente lá é tempo, porque é muita criança, eu não posso parar assim pra conversar. Não é perfeita, não poderia dar um 10, nem pra ela, nem pra mim, por essa correria. Mas é assim, eu vou lá de quarta e de sexta, mas o que acontece com ele eu sei a semana inteira, porque elas falam “Ah, hoje ele arrancou o sapatinho, a meia. Ele já está sentando, mostrando as vontades”. Mesmo eu não indo lá fazer o

atendimento, eu sei o que está acontecendo, então existe essa comunicação entre a gente. (Marisol, 29/10/2011).

A comunicação entre a gente no meu caso está tranquila, ainda faltam coisas pra gente construir, como a adequação das atividades pra sala toda, mas a comunicação e a relação interpessoal está perfeita. (Cecília, 29/10/2011).

j) Arranjo físico

Os professores devem estabelecer juntos um arranjo físico da sala de aula, ou seja, planejar o uso do espaço físico, dos materiais didáticos, e o trânsito dos estudantes e dos professores. Inicialmente, esse arranjo pode gerar a impressão de total separação entre alunos PAEE e os demais, e os professores da Educação Especial geralmente não se sentem à vontade para usar os materiais e o espaço da sala. Após certo período os professores começam a partilhar os materiais e a territorialidade torna-se menos evidente. Ao final, ambos os professores controlam o espaço e os alunos conjuntamente. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a avaliar com conceito de um a 10 esse quesito do *arranjo físico da sala de aula*, Marisol atribuiu-se nota máxima (10); Cecília atribuiu-se nota oito, e Benício reconheceu dificuldades neste aspecto e atribuiu-se nota cinco. As justificativas para essa avaliação foram:

Eu já estou abrindo armário, pelo menos, sem pedir pra eles. Antes era um espacinho bem pequenininho, está pequeno ainda. Mas agora tenho um pouco mais de liberdade na classe, posso pegar a sulfite, uma cola, uma tesoura. Uma coisinha assim, porque é pouco material. Então eu tenho a liberdade de ir no armário. Mas eu ainda fico do lado do aluno, do lado dele. As crianças já viram o trabalho que é feito, então agora ajudam, já está envolvendo mais a sala toda. (Benício, 29/10/2011).

Eu acho que está em construção, não estou mais somente do lado do aluno. (Cecília, 29/10/2011).

Você ganhou de mim! (Benício, 29/10/2011).

É, passei! Mas eu mesma estou fazendo isso, eu levanto e vou olhando os outros alunos, pergunto “o que está fazendo?”. E o professor tudo bem, ele aceita, não fala que eu estou atrapalhando. Então estou construindo. (Cecília, 29/10/2011).

k) Familiaridade com o currículo

Nesse componente são essenciais a aquisição de conhecimento, compreensão e sequência do conteúdo. No início o professor de Educação Especial pode não estar familiarizado com o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor da educação geral, enquanto o professor da educação geral possui limitada confiança nas habilidades do professor de Educação Especial para ensinar o currículo, o que gera uma falta de confiança entre os professores. O desenvolvimento do processo deve gerar um aumento de confiança e competência de ambos os professores. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a avaliar com conceito de um a 10 esse quesito da *familiaridade que tinham com o currículo das classes comuns nas quais atuavam*, Marisol atribuiu-se nota nove; Cecília atribuiu-se nota oito, e Benício reconheceu dificuldades neste aspecto e atribuiu-se nota quatro. As justificativas para essa avaliação foram:

Eu acho que isso acontece mesmo, ainda mais do sexto ao nono que existem mil matérias para trabalhar. Nossa, como eu vou ajudar? (Cecília, 29/10/2011).

Tem coisas que não sabemos mais. (Larissa, 29/10/2011).

Eu até prestei atenção lá na sala da Betânia essa semana, e eu vi que o conteúdo lá é um conteúdo muito além do que ela está. E eu pensei, isso daí não dá nem pra começar a trabalhar com ela. Então se eles estão escrevendo sobre Coca cola (mostrando a garrafa de refrigerante sobre a mesa), ela precisa reconhecer só o C da palavra, somente isso. Por isso que não consigo trabalhar com o mesmo conteúdo, foco a alfabetização. Mas eu não estou em um nível que conheço o currículo da sala, o que eles precisam aprender. Não por conta de eu aparecer em um dia e depois voltar só no outro, então fica muito distante. (Benício, 29/10/2011).

1) Modificações e metas do currículo

Os professores precisam discutir metas, acomodações e modificações que serão necessárias para os estudantes obterem sucesso. Um planejamento extensivo deve ocorrer antes do início do ano escolar. Inicialmente, os programas tendem a ser padronizados, sendo que as modificações e acomodações são geralmente restritas para alunos considerados como especiais. A princípio o professor de Educação Especial pode ser visto como um auxiliar em sala de aula. Após esse estágio, as modificações passam a ser vistas como necessárias, o que resulta em uma diferenciação na forma de ensinar os conceitos que os estudantes deverão apreender. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a avaliar com conceito de um a 10 esse quesito *modificações e metas do currículo*, Marisol e Cecília atribuíram-se nota oito e Benício, reconhecendo dificuldades neste aspecto, atribuiu-se nota quatro. As justificativas para essa avaliação foram:

Eu acho que estou meio termo, com esse caso. Porque no início foi bem isso mesmo, eu ficava lá, fazendo atividade só pro Conrado. Mas agora que a gente começou a sentar, e eu falei pra ele “seria trabalharmos com imagens, porque assim ele entende os sentidos”. Aí esses dias ele levou o retroprojektor, com umas imagens pra todo mundo. Então eu acho que estamos no meio do caminho. No meio não, pra frente. (Cecília, 29/10/2011).

Na Educação Infantil é diferente, porque não é um currículo assim, trabalhamos mais desenvolvimento. (Marisol, 29/10/2011).

m) Planejamento Instrucional

Planejamento instrucional envolve o mesmo lugar, o dia a dia, semana a semana e unidade a unidade e planejamento do curso da matéria. Planejamento efetivo requer que os professores apreciem a necessidade de modificações curriculares, como também aceitem a responsabilidade de ensinar a todos da sala de aula. Quando os coprofessores estão trabalhando no estágio inicial, frequentemente observamos dois tipos de serviços: o professor geral ensinando um grupo e o professor de Educação Especial assumindo o papel de assistente. Frequentemente o educador especial é visto andando pela sala de aula ajudando os alunos a permanecerem na carteira ou auxiliando no gerenciamento do comportamento dos mesmos. Isto acontece até estes dois professores atingirem o nível colaborativo. O planejamento mútuo e compartilhar ideias se tornam a norma na fase colaboradora. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a avaliar com conceito de um a 10 esse quesito do *planejamento instrucional*, Cecília atribuiu-se nota sete; Marisol, seis e Benício atribuiu-se quatro.

A discussão sobre essa questão ficou acalorada no ponto de modificações do currículo, adequações das atividades e planejamento instrucional, o que demonstra que esse tema precisa ser estudado, discutido e vivenciado na formação de professores com a proposta de inclusão escolar.

Não é preciso trabalhar com algo totalmente aleatório para trabalhar o conhecimento das letras com a aluna. Por exemplo, se o professor está explicando célula, você não precisa ir lá e trabalhar com receitas de bolo para fazer a atividade de conhecimento das palavras. Você pode usar as mesmas palavras que ele está trabalhando, dos conceitos. Imagina se eu estou aqui agora falando de ensino colaborativo com todos e você está aí falando de mapas do estado de São Paulo. A criança perde a parte da explicação do conceito que é oral ou por imagens com a aula paralela e fica com a atenção dividida todo tempo. (Carla, 29/10/2014)

Mas é questão de mudar o foco mesmo. Por exemplo o Conrado, ele também não é alfabetizado, só reconhece algumas letras, aí eu pensei “se eu ficar só trabalhando alfabetização, todo mundo vai estar lá fazendo outra coisa e eu vou estar lá fazendo isso, um atendimento dentro da sala”. Mas aí eu comecei, não consigo com todos os assuntos, mas por exemplo, a professora de português está lendo um livro, até grande que eles apresentaram. A professora falou assim pra mim “eu vou dar uma historinha curta pra ele” e eu falei “não, vamos colocar ele em um grupo, e vamos falar pra ele falar sobre o autor, assim ele também participa”. Então ele não vai ler o livro, mas eu já peguei o resumo pra ele saber sobre o que é o livro, então eu leio o resumo pra ele para ele ir entendendo do que fala o livro. Então consigo trabalhar os componentes da alfabetização, mas de outra forma. (Cecília, 29/10/2011).

E tem também o exemplo do aluno, que quer fazer exatamente o que os alunos da sala estão fazendo. Como o “L”, não é Cecília, ele te vê e fica bravo. Mesmo se ele

estiver copiando, sem entender nada, ele quer continuar como copista, somente para fazer o que o restante da sala está fazendo. Então ele não quer que a Cecília trabalhe outra coisa, mesmo que a outra atividade ele consiga fazer. (Larissa, 29/10/2011).

n) Apresentação instrucional

No nível inicial, os professores apresentam lições separadas, como sendo um o professor “chefe” e o outro auxiliar. Esta relação inicial vai se desenvolvendo e os professores passam a compartilhar suas funções nas aulas. Quando ambos professores trabalham juntos nas aulas, têm que entender os seus papéis e as regras das aulas. No nível colaborativo, ambos os professores participam da apresentação da lição, fornecem instruções e estruturam as atividades de aprendizagem. Os alunos interagem com os dois professores. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a avaliar com conceito de um a 10 esse quesito *apresentação instrucional*, Marisol atribuiu-se nota nove; Cecília, sete e Benício, reconhecendo dificuldades neste aspecto, atribuiu-se nota quatro. As justificativas para essa avaliação foram:

Eu estou ainda paralelo, bem paralelo. Mas já mudou do que estava em agosto. Eu vejo assim, está uma vantagem nessa relação eu e ele, de poder falar sobre as dificuldades da aluna, mas como ele está bem na frente com o conteúdo ainda não conseguimos. (Benício, 29/10/2011).

Mas é que vocês ainda não conseguiram visualizar como adaptar esse mesmo conteúdo da turma, que ele consiga fazer. Então está faltando esse passo. (Larissa, 29/10/2011).

E você viu que é fácil, como é colagem, dá pra fazer alguma coisa junta. Falta esse olhar, essa interação. Vai ser beneficiada a sala inteira. (Benício, 29/10/2011).

o) Gerenciamento da sala de aula

O gerenciamento da sala de aula envolve dois componentes: estruturas e relações. Quando os professores trabalham numa sala de aula, ambos devem entender seus papéis e como reger seus alunos. No estágio inicial, em alguns momentos o educador especial assume o papel de gerente do comportamento dos alunos e o outro professor ensina. No estágio colaborativo, ambos os professores estão envolvidos no desenvolvimento do sistema de gerenciamento que beneficia todos os alunos. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a avaliar com conceito de um a 10 esse quesito *Gerenciamento da sala de aula*, Marisol atribuiu-se nota nove; Cecília, seis e Benício,

reconhecendo dificuldades neste aspecto, atribuiu-se nota quatro. As justificativas para essa avaliação foram:

Eu acho que isso também está em processo de construção. No começo eles se questionavam “nossa, como eles vão me ajudar”. Mas eu vejo um avanço. Por exemplo, Matemática outro dia eu estava lá com o Conrado e na expressão só tinha o “X”, então eu tinha que ajudar ele entender que o 1 estava lá. E o professor lá ouvindo eu falando, e eu falei assim “o 1 está escondido, é como se ele estivesse ali”. Aí o professor me explicou, que ele não está escondido. Então eu falei pra ele, isso professor, me dá esse retorno porque eu não lembro esse conteúdo. O de Ciências também, teve um dia que ele estava “explicando animais invertebrados, não tem coluna vertebral e crânio”. Aí eu perguntei pra ele “crânio é o mesmo de cabeça”, e ele até usou o exemplo usou a minha fala. (Cecília, 29/10/2011).

p) Avaliação

A avaliação deve envolver o desenvolvimento de sistemas de avaliação individual dos alunos. No estágio inicial há uma frequente separação dos dois sistemas de classificação, cada professor mantém um sistema. No estágio de compromisso, os dois professores discutem as ideias de avaliação, e ambos os professores apreciam a necessidade da variedade de opções de avaliação do progresso dos alunos. (GATELY; GATELY, 2001).

Quando solicitados a avaliar com conceito de um a 10 no quesito *Gerenciamento da sala de aula*, Marisol atribuiu-se nota nove; Cecília, oito e Benício, seis. As justificativas para essa avaliação foram:

O professor de Educação Especial no material dele tem uma avaliação que ele faz no começo do ano e no final do ano. Então quando eu vejo esse separado, eu vejo como esse material, que é diferente do professor da sala comum. Ele não fica olhando o conteúdo. (Larissa, 29/10/2011).

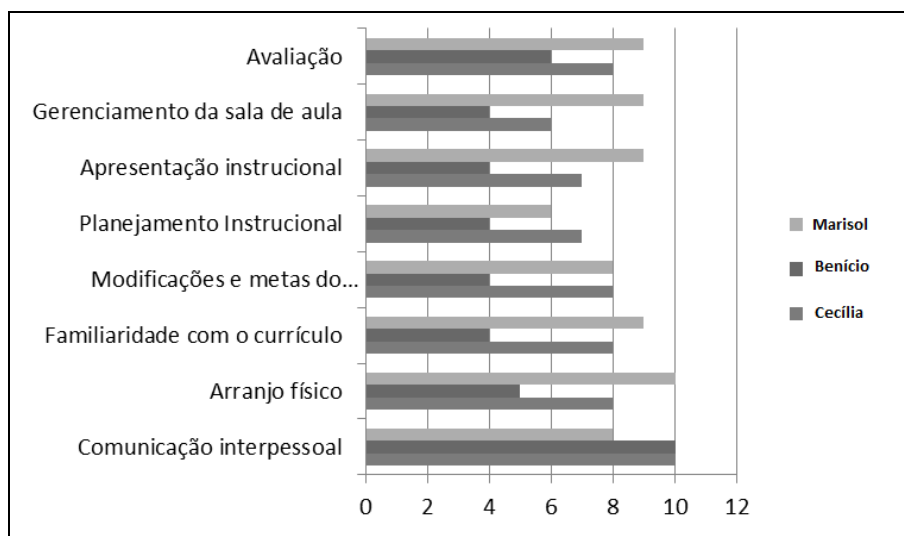
Sempre no final do ano o professor chega “Vai passar? Esse aluno seu vai passar? “Dou cinco ou dou 10 pra ele?”, “Ele pode reprovar?”. Vou andando no corredor e eles vão falando. (Benício, 29/10/2013).

Sempre na avaliação bimestral é assim, eu sento com o Célio e falo que temos que ter um olhar diferente, avaliando o que ele conseguiu entender daquele determinado conteúdo. O desenvolvimento. (Cecília, 29/10/2011).

A seguir, serão apresentados os resultados totais das autoavaliações que os professores especializados fizeram em relação aos componentes do coensino apontados por Gately; Gately (2001), durante a implementação desse modo de prestar serviço.

Gráfico da conceituação da parceria de coensino pelos professores de Educação Especial, tendo como foco o aluno-alvo em análise.

Figura 02: Conceituação da parceria de coensino



Os dados apontam que ao longo do programa, e especificamente na fase de implementação do coensino, o senso de autoeficácia dos professores variou, sendo que a professora Marisol pareceu se sentir mais confortável em relação aos demais, e o professor Benício referiu maior dificuldade no ensino colaborativo.

A autoavaliação dos professores especializados também variou em relação aos diferentes quesitos. A *comunicação pessoal entre os parceiros do coensino* foi um quesito bem avaliado para todos os professores, enquanto que os quesitos *planejamento instrucional e modificações e metas do currículo* foram os considerados mais difíceis de serem alcançados. Assim, na sala de aula os professores especializados ainda referem dificuldades em atingir paridade na hora de ensinar e de fazer as adaptações necessárias nas lições, e sobre esses aspectos poderia ser intensificada a formação.

Estudos mostram que uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar os alunos PAEE em suas salas de aula comuns.

[...] Por ser uma nova forma de conceber a educação de pessoas com deficiência, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. A Educação Inclusiva poderá provocar, principalmente, dois tipos de reação dos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez, a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas. (CAPELLINI, MENDES, 2008, p. 105).

É provável que nenhum curso de formação inicial ou continuada seja suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para tornar um professor apto a ensinar com qualidade todos os alunos. Nesse sentido, o coensino se torna uma proposta interessante de trabalho favorável ao sucesso da escolarização de alunos PAEE, pois funciona através da

parceria entre dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula e conhecimento sobre os conteúdos específicos - e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além de entender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula.

Dessa forma, percebe-se que no contexto educacional brasileiro há o amparo legal, quando se pensa nos direitos do aluno e no papel do professor de educação especial, para a proposta de trabalho em coensino, porém, “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho”. (RABELO, 2012, p.53).

Existe um consenso de que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturadas para atender as novas demandas da escola que busca ser inclusiva. Evoluiu-se nas concepções, porém a escola tradicional com sua estrutura física, humana e profissional ainda não foi modificada. Os cursos de formação inicial e continuada necessitam ser repensados e as novas concepções apropriadas. A impressão que se tem em relação ao caminhar lento das transformações no sistema educacional é de que “mudam-se os nomes das propostas, mas não o fazer”. (CAPELLINI, MENDES, 2008, p.104).

5.5 Reflexões sobre experiências bem sucedidas de coensino

Ao discutir a experiência trazida pelo material de apoio com base no texto em que Federico, Herrold e Venn (1999) relataram uma experiência de coensino analisada em três anos de pesquisa-ação realizada no espaço escolar em que atuavam como docentes, na Flórida, os sujeitos da pesquisa fizeram as seguintes afirmações:

Não é tão diferente da gente (Bernardo, 16/11/2011).

A mesma situação (Larissa, 16/11/2011).

Federico é professor da sala comum e narra, em primeira pessoa, a sua experiência durante o primeiro ano do projeto. Ele tinha uma turma de 5ª série, com 24 alunos matriculados, sendo sete deles com deficiência. Ramona Griffith, professora de Educação Especial, foi apresentada a ele 10 dias antes do início do ano letivo, e foi responsável pelo coensino de todos os alunos com deficiência das 4ª e 5ª séries e pelos alunos da 7ª série

matriculados em período integral. No período da tarde ela ainda ensinava em uma sala de recursos para mais 12 alunos.

Tendo como base de pesquisa seus registros e observações semanais, Federico, Herrold e Venn (1999) relataram como resultados mudanças atitudinais, progressos acadêmicos e crescimento em habilidades sociais nos alunos com deficiências. Especificamente constatou:

(a) *Mudanças de Atitude*- Os alunos com deficiência, que iniciaram o ano dependentes, aprenderam, no decorrer das atividades, a ignorar seus medos e experimentar o processo de aprendizagem;

(b) *Mudanças Acadêmicas*- as médias gerais da série dessa sala foram próximas ou ultrapassaram outras 5ª séries da escola e

(c) *Mudanças Sociais*- foram observadas mudanças relacionadas à tolerância e ao respeito mútuo, demonstradas pelos alunos de diferentes maneiras. Sentimentos entre os alunos de pertencimento cresceram assim como eles compartilharam sentimentos de prazer, orgulho e companheirismo.

Continuando a discussão sobre o trabalho em equipe, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) apresentam uma experiência de coensino entre um professor da Educação Especial e um professor da sala comum, numa turma do primeiro ano do Ensino Médio, tendo como foco o ensino de álgebra. Segundo os autores, quando os professores que atuaram em coensino refletiram sobre suas experiências, perceberam que conseguiram resolver juntos dificuldades que poderiam ser desastrosas para eles e seus alunos. Os autores revelam que quando a professora de Educação Especial foi informada que trabalharia em coensino com os professores de álgebra do primeiro ano do Ensino Médio pensou: “eu não vejo conteúdos de álgebra há mais de dez anos, e eu não sei como ensinar álgebra”. Embora soubesse o básico sobre Matemática, não havia em seu programa de preparação de professores, uma abrangência específica sobre o ensino de álgebra para o Ensino Médio. O professor de álgebra, ao contrário da professora especializada, tinha muita experiência na área do ensino de Matemática e dava aulas de álgebra havia cinco anos. Porém, ao perceber que teria estudantes com deficiência em sua classe, sentiu desconforto e teve como pensamento inicial: “eu tive pouca preparação na área de Educação Especial em minha formação de professor. Imagino que precisarei reformular meu currículo inteiro que eu trabalhei tão duramente para desenvolvê-lo?”. Segundo a perspectiva dos sujeitos da pesquisa:

Se o professor já pensa assim ele já está mudando de atitude “nossa, vou ter que mudar o meu currículo inteiro” (Cecília, 16/11/2011).

Nossa, se a gente conseguisse isso! (Larissa, 16/11/2011).

A gente não vê isso! (Larissa, 16/11/2011).

É ao contrário, nossa, ele vai ter que se encaixar na minha aula. (Cecília, 16/11/2011).

Na experiência relatada anteriormente, os professores tiveram um tempo curto de planejamento e preparação antes do início das aulas (uma semana), não havendo possibilidade de um planejamento inicial mais detalhado. Porém, nessa reunião inicial, cada professor levou o que tinha de material específico. Depois vários encontros e comunicações entre os professores se sucederam antes do início das aulas e no decorrer do ano. Nessas ocasiões eles compartilhavam suas necessidades e as necessidades de seus alunos. Por exemplo, a professora especializada pontuou que ficava nervosa ao ensinar grupos grandes, especialmente com um conteúdo que não dominava, porém não queria ser colocada em “um local” da sala de aula e gostaria de ter uma participação ativa. Em contraponto, o professor de álgebra temia assumir demais a condução da aula não conseguindo compartilhar, e queria que seu foco se voltasse sempre ao aprendizado do conteúdo por seus alunos.

Ambos apontaram como fatores importantes para o sucesso da experiência: (a) a interação positiva com os pais, que eram informados também dos avanços de seus filhos; (b) as aulas extras em período pós-aula; (c) o planejamento comum das atividades, em que cada professor possuía seu papel nas realizações em sala; (d) o tempo para reflexão do que foi realizado (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

Como essas, várias outras experiências sobre o impacto do coensino vêm sendo conduzidas e muitos estudos ainda são necessários para que se avaliem os limites e possibilidades para favorecer a escolarização de estudantes com PAEE em classes comuns. Experiências positivas que possuam como base o cotidiano real da escola estimulam a discussão.

No momento em que se discutiu as experiências de sucesso do coensino, alguns pontos de reflexões feitas pelos professores especializados e que emergiram da pesquisa se destacaram, a saber: o papel da gestão escolar, o papel dos paraprofissionais, a radicalidade do princípio de inclusão escolar, e) rede diversificada de apoios, f) conceito legal de atendimento educacional especializado. Tais pontos foram sistematizados e discutidos a luz da literatura e são apresentados a seguir.

a) Sobre o papel da gestão escolar no coensino

Federico, Herrold e Venn (1999) apontaram alguns fatores essenciais para o sucesso da proposta da escola, sendo eles o papel da gestão da escola. A seguir encontram-se as reflexões dos professores especializados sobre essas questões.

O total comprometimento do diretor e da administração escolar faz com que o educador geral e o educador especial não se responsabilizem sozinhos pela sala;

Se os diretores soubessem qual é o trabalho de verdade, isso já ajuda. O fato deles terem um projeto antes, de falarem antes, já fez engajar. (Benício, 16/11/2011).

Pensando na realidade do município, o grupo teve como sugestão que a explicação do trabalho dentro da proposta de coensino poderia ser realizada em uma das reuniões com todos os diretores junto à Secretaria de Educação. Porém, Larissa, que atuava na Divisão de Educação Especial, relata:

Essa temática foi mais do que abordada no nosso curso para os professores e diretores esse ano, e, a própria Enicéia falou isso, que formação por formação não adianta. Claro, eles têm que conhecer o que é, mas é muito a prática que traz a mudança. (Larissa, 16/11/2011)

Para Cecília, essa mudança teria que ser atitudinal “E é o que a gente fala, é muito comprometimento da pessoa, se a pessoa não acredita naquilo, se acha que não é problema dela. É muito uma mudança interior, vontade. (Cecília, 16/11/2011).” E essa mudança ainda não era observada pela Larissa, que vivenciava o contexto de implantação da proposta de ensino colaborativo na perspectiva de administradora e responsável pelo início da função no município de São Carlos.

Tem algumas pessoas, que eu noto, que levam algumas orientações para a escola, mas porque é a política do município. Por que quando você senta e vai discutir, é uma discussão tão anterior como “não pode tirar o aluno um pouquinho para dar um respiro para o professor?”. E olha, quando fazemos o levantamento de cursos, o povo fala que não tem curso na área de Educação Especial, vemos que é o tema que os professores mais fazem. Olha, o que teve de professor e diretor que fez esse curso Direito à Diversidade. Mas, por exemplo, esse de colaborativo, acho que sim, de conhecer a proposta, mas eu não sei o que fazer para eles abraçarem a causa. Porque não adianta formação por conhecimento se eles não abraçarem isso como sendo da escola. Tem a barreira atitudinal das pessoas que não depende só de formação pra isso. Tem pessoas que não tem formação nenhuma e tem uma atitude tão positiva em relação à inclusão que eu já não sei. Eu acho que vale a pena tentar uma formação inicial, mas um acompanhamento longitudinal, trabalhar junto, formar em trabalho, na prática. (Larissa, 16/11/2011)

A direção escolar deve também ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas.

Eu não sei, eu acho que, não vou generalizar, mas tem alguns que se posicionam como se fosse um aluno nosso, que somos especialistas e eles não entendem, nada. Então já cria uma barreira. Eu tenho a experiência de uma coordenação que no início dizia “eu não sou especialista, não sei como falar”, mas foi me dando espaço e em HTPC e agora já está mais envolvido, que já rolou uma conquista. Mas tem uma outra que me perguntou uma vez se eu era terapeuta, se eu tinha feito psicologia. (Cecília, 16/11/2011).

Os professores de educação geral e especial necessitam ensinar em equipe desde o início do ano escolar, para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhando responsabilidades relacionadas com planejamento, instrução, avaliação e monitoramento de todos os alunos na sala de aula. Neste aspecto o papel do gestor é garantir essas condições para a continuidade do trabalho:

Eu penso assim, a gente começou com esse projeto esse ano, então algumas coisas foram um pouco confusas. Mas no próximo ano as pessoas já sabem como foi, já sabe o que deu certo e o que não deu certo, já conhecem os professores. É claro que se vocês sentassem para fazer o planejamento no início do ano a experiência seria outra, isso é totalmente significativo. (Larissa, 16/11/2011).

Está chegando no final de ano eu já fico pensando sobre o relato final, a avaliação final do aluno que dá base para o planejamento do ano seguinte. Eu fiquei pensando nisso, se eu ficasse na mesma escola, já poderia pegar os casos, mostrar para os professores, explicar, orientar, montar um esquema para apresentar a proposta. (Cecília, 16/11/2011).

Pensando no aluno-alvo e no caso selecionado para a pesquisa, os sujeitos foram questionados a pensar sobre esse papel dos gestores e concluíram que ainda faltam para a prática de colaboração na escola em que atuam.

b) Sobre o uso de paraprofissionais como apoio à inclusão escolar

Em decorrência das demandas das políticas de inclusão escolar, existe a tendência de utilizar paraprofissionais como fonte de apoio primário nas salas de aula de ensino regular que tenham alunos PAEE. No contexto escolar tais profissionais têm recebido as mais variadas denominações, tais como “auxiliar de vida escolar”, “cuidador”, “profissional de apoio”, “auxiliar”, “estagiário”, etc, e desempenham uma função que é de assistir o aluno com deficiência sob a supervisão do professor da classe comum. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)

A nota técnica expedida pelo MEC (BRASIL, 2010b) esclarece sobre os tipos possíveis de paraprofissionais de apoio (locomoção, higiene e alimentação) para a promoção e atendimento das condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem de alunos PAEE matriculados em escolas de ensino comum. Para organização e oferta destes serviços devem ser considerados alguns aspectos como:

- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno com Necessidades Educacionais Especiais, da sala comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
(BRASIL, 2010b, p.2).

Percebe-se, dessa forma, a variedade de serviços de apoio e de profissionais que o atual contexto demanda para a efetivação dos princípios inclusivos, além disso, é preciso ter a clareza do papel de cada envolvido para que não aconteçam esquivas em relação às responsabilidades de cada um perante os novos desafios da inclusão escolar (ZERBATO, 2014).

Na mesma nota técnica (BRASIL, 2010b), fica claro que a aprendizagem do aluno PAEE não é de responsabilidade do profissional de apoio ou auxiliar de classe, apesar de alguns municípios assim o considerarem. Entende-se por profissional de apoio aquele que, após avaliação das demandas, auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação. Por isso, a garantia desse profissional em sala de aula não está diretamente relacionada com o acesso ao conhecimento e aprendizagem do aluno. A intervenção e o trabalho em parceria do professor de Educação Especial e outros profissionais especializados com o professor da sala de aula sim é de fundamental importância para o desempenho acadêmico desses estudantes. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

c) Sobre a radicalidade do princípio de inclusão escolar

Passados quatro meses de curso dos sujeitos desta pesquisa, voltou-se à discussão sobre o caso “Relato de Julia”, uma aluna surdo-cega matriculada na sala comum de Campinas, sugerido por Marisol no início do curso como um dos possíveis exemplos de trabalho entre o professor da Educação Especial e da sala comum. O caso foi avaliado pelo grupo se tratava-se ou não de um trabalho colaborativo.

Iniciamos retratando as atividades vivenciadas pela professora de Educação Especial que trabalhava com a aluna “Julia” nessa experiência, aparentemente um atendimento em sala com o aluno, pois a professora especialista retrata que acompanhava o aluno em todos os lugares e na realização de apenas algumas atividades pontuais relacionadas à arte, que ela também realizava com a sala inteira. Mesmo estando dentro da sala comum, o trabalho desenvolvido parecia individual com o aluno, não sendo relatada a interlocução com o professor da sala, o planejamento comum de objetivos para o aluno e a realização de atividades que tivessem relação com o conteúdo explorado. Marisol justifica um dos motivos possíveis para não realização desse trabalho conjunto no município retratado no material “talvez seja uma realidade do município por não ter quantidade de salas de recurso que a gente comentou que só tem 17 (dezessete) para um município do tamanho de Campinas”. (07/12/2011). A justificativa feita teve como referência os motivos pelos quais acontecia um atendimento paralelo em sala comum, sendo eles a inexistência da sala de recursos e de espaço físico na escola, não focando os motivos pelos quais não se trabalhou com coensino. Ou seja, o grupo avaliou que a aluna necessitava de um atendimento paralelo.

Foi discutida a adaptação das atividades do currículo, além das atividades de arte para a aluna. Tendo como base o relato escrito, observou-se que ela utilizou-se da arte para trabalhar questões de comunicação e de socialização com a aluna surdo-cega na sala. Sofia justificou dizendo “[...] era uma aluna muito comprometida, severamente comprometida, então ela, vi até em um vídeo, ela trabalhava conceitos com o aluno dando material miniaturas, material concreto, porque ela era uma criança que não tinha referencial nenhum”. (07/12/2011).

A reflexão permeou a questão da radicalização da inclusão, assim como apontou Cecília (07/12/2011) “será que todos os alunos são beneficiados na sala comum?”; “e ensino colaborativo ajudaria em todos os casos?”. O melhor apoio para o aluno deve ser avaliado individualmente, não existindo uma receita sobre o melhor encaminhando em todos os casos.

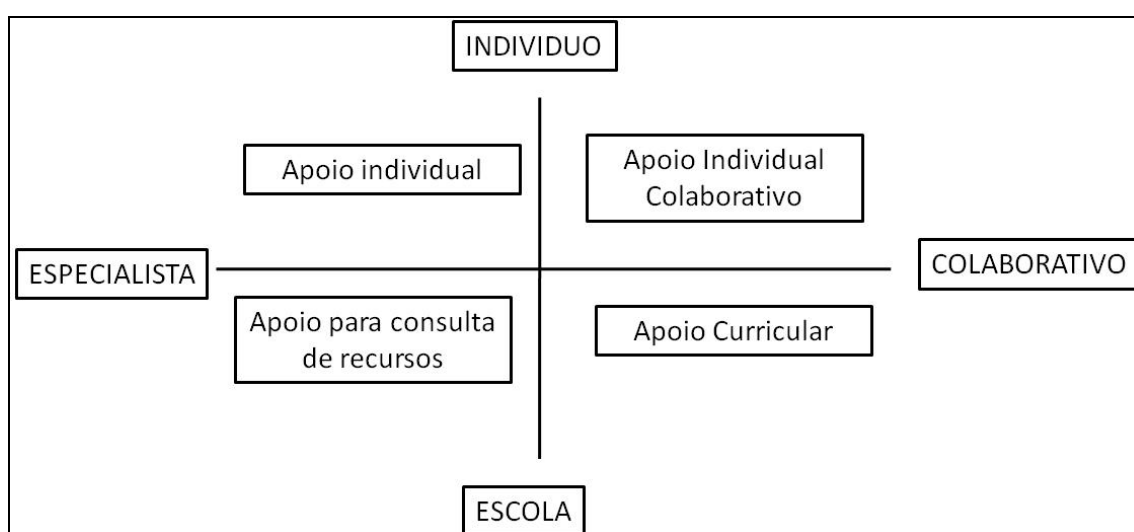
d) Sobre a necessidade de implementar rede diversificada de apoios

Os professores concluíram que em alguns, o ensino colaborativo é o melhor apoio; em outro, pode ser o atendimento na sala de recursos; em outro o auxiliar em sala ou fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo; ou, então, a combinação de alguns desses apoios. Planejar o trabalho com o aluno e avaliar com toda a equipe escolar facilita na definição das necessidades da criança PAEE. Cecília relata:

“[...] é um aspecto que compromete bastante, é uma das dificuldades que a gente tem no colaborativo, com alguns casos de crianças muito comprometidas, Como conciliar a adequação da atividade com o conteúdo que está sendo trabalhado quando é uma criança que está muito comprometida? Não tem condições nenhuma?” (07/12/2011).

Deve-se ter em conta que não existem “modelos puros” de apoio para o aluno PAEE, como ilustrado na figura que segue:

Figura 03: Modelos de apoios para o aluno PAEE



Fonte: Parrilla, 1996 *apud* Sanches 2003, p. 193. (Tradução nossa)

Pensando em um leque ampliado de apoios, cada aluno deverá ser avaliado para identificar qual o apoio adequado para a sua aprendizagem. Sanches (2003) define alguns exemplos:

- (a) Apoio Individual- apoio centrado no indivíduo, partindo das dificuldades que apresenta, sendo realizado por profissionais com formação específica em cada área;
- (b) Apoio Individual Colaborativo- aposta-se na metodologia de trabalho colaborativo, também com foco nas dificuldades individuais do aluno, com serviços de apoio aos professores e aos alunos;
- (c) Apoio para consulta de recursos- atende-se a escola em conjunto, em ocasiões pontuais com consultoria de especialistas de diferentes áreas para professores e profissionais da escola;

(d) Apoio Curricular- nesse enfoque, planificam-se e operacionalizam-se as formas de ensino ao aluno PAEE, tendo como referência serviços de intervenção, assessoramento, formação de professores, provisão de recursos e cooperação para realizar atividades.

Ainda na discussão, os aspectos positivos da experiência foram pontuados, como a elaboração do plano individual de trabalho com a aluna, que tinha os objetivos de trabalho em todos os espaços (sala comum e fora da sala) e a orientação realizada com a professora, principalmente em relação ao trabalho que possibilitaria o aprendizado da aluna. Concluiu-se que se poderia retratar essa experiência de trabalho do professor da sala comum com o especialista como um dos primeiros níveis do ensino colaborativo. Outras questões sobre o caso foram levantadas por Sofia:

Eu acho que assim, são duas questões que são muito particulares desse caso, questão do atendimento lá, que nesse contexto não tinha o AEE, o que ela tinha que trabalhar específico com a aluna tinha que ser no período então, por exemplo, ela tinha que trabalhar comunicação, ela tinha que em algum momento retirar a aluna pra trabalhar isso, porque não adiantava. É a mesma coisa de um aluno com cegueira, ele tem que ter o AEE no período oposto não tem como você trabalhar o Braille dentro da sala de aula. É uma particularidade, então em alguns momentos ela tinha que retirar para trabalhar aquilo específico da aluna e também devido ao comprometimento dela tinha essa dificuldade do que trabalhar coerente ao que estava sendo trabalhado com a sala. Então o caminho que ela encontrou para isso era nessas atividades relacionadas à arte, que aí a aluna podia ter uma manifestação própria dela, não havia aquela exigência. Então, quando o professor estava trabalhando algum tipo de conceito a maneira que ela tentava se aproximar era usando material concreto. Mas era muito abstrato porque a aluna era muito comprometida, muito. (07/11/2011).

A fala de Sofia exemplifica mais uma vez a dificuldade de se trabalhar com a proposta de inclusão escolar, baseado em um modelo único. A proposta de ensino colaborativo não tem como intuito eliminar o trabalho realizado pelo educador especial na sala de recursos. Por isso, para a elaboração do plano de trabalho com o aluno, o ideal seria uma participação ampla, avaliando os diferentes tipos de apoio necessários e qual seria a função de cada um.

Em relação ao papel de outros profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) destaca ser de fundamental importância a prestação dos serviços de apoio para o sucesso da educação inclusiva. Quanto ao apoio de profissionais multidisciplinares, como psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, esta idealiza grupos compostos por estes profissionais coordenados em nível local. Contudo, a forma de parceria, contratação e disponibilização de recursos financeiros e

materiais para manter os serviços de apoio destes profissionais não são mencionados no documento.

Carretero Díaz (2005), quando retrata a realidade espanhola, diz que as equipes de multiprofissionais são o suporte básico representam o melhor apoio para a escola no processo de inclusão escolar. Supõem a união de uma série de profissionais, que, mediante o trabalho conjunto, tem em contas as individualidades do aluno PAEE e seu contexto. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), também se faz menção aos serviços pedagógicos especializados necessários, apontando que estes devem servir de apoio às classes comuns de maneira colaborativa com o professor de ensino comum, com o professor de Educação Especial e com os demais profissionais da escola.

e) Sobre a definição legal de atendimento educacional individualizado

Outra questão que pode ser colocada em análise, é que o termo atendimento educacional especializado foi utilizado como sinônimo do atendimento realizado em contraturno, na sala de recursos multifuncionais nesta e em outras falas do curso. Porém, é somente nesse espaço que é oferecido o trabalho especializado para o aluno PAEE? Esse trabalho realizado em sala comum também não se trata de um atendimento educacional especializado?

Segundo Mendes; Malheiros (2012), o termo Atendimento Educacional Especializado aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, no que pareceu ser uma tentativa de substituição do termo “educação especial”. Esse termo sugeria que o aluno com necessidades, além de frequentar a sala comum, teria um apoio diferenciado em relação à escolarização.

Portanto, havia o reconhecimento de que oferecer condições iguais, representada pela colocação desses estudantes exclusivamente na classe comum, não proveria uma educação adequada, e que seria preciso oferecer algo a mais, não meramente para igualar, mas sim para equiparar as oportunidades de acesso ao currículo de base comum para tais alunos. (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 352).

Segundo as autoras, na LDB/96, o termo “educação especial” é redefinido como “uma modalidade de educação escolar”, devendo ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino”, aparecendo então como sinônimos os termos “atendimento educacional especializado”, “educação especial” e “serviços de apoio especializado”. Mendes e Malheiros (2012) destacam que, nos documentos legais subsequentes, esses termos estavam associados a “apoiar, complementar ou suplementar” os serviços oferecidos a todos os alunos.

Nos decretos 6253/2007 (BRASIL, 2007) e 6571/2008 (BRASIL, 2008) o termo (especificar) aparece como um serviço aos estudantes escolarizados na sala comum. Na Resolução n. 04/2009 (BRASIL, 2009), afirma-se que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas SRM no período inverso à escolarização do aluno, não sendo substitutivo às classes comuns. Indica que o professor especializado deve trabalhar de forma diversificada o currículo dos PAEE, organizado institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns, constituindo, assim, um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. Com o programa de financiamento para implantação das salas de recursos em escolas regulares, essa política fica ainda mais forte, sendo prioridade de atendimento o apoio realizado nesse local, preferencialmente em turno oposto ao que esse aluno frequenta a sala comum.

Baptista (2013), que fez parte do grupo de consultores em 2007 para elaboração da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, relata que a divergência entre visões sobre o que seria o AEE ficou explícita, separando-se em dois grupos com opiniões divergentes:

A compreensão de que o trabalho do educador especializado devesse ser aquele de exclusivo atendimento direto ao aluno por meio de domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas; a crença de que, além dessas características, seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias como possível interlocutor como equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência. (BAPTISTA, 2013, p. 47-48).

O autor, assim como a visão apresentada nesse trabalho, entende que a segunda frente seria “mais rica e desafiadora” (BAPTISTA, 2013, 48). Mendes; Malheiros (2012) também criticam a forma de apoio realizada como modelo único, opinião com a qual se concorda nesse trabalho. Sendo esse foco em um único modelo uma “simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação literária na área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas desses educandos”. (p. 361).

No próximo capítulo, ilustraremos, partindo da fala dos sujeitos da pesquisa, os avanços em relação ao ensino do aluno e ao trabalho conjunto possíveis partindo de modelos diferenciados de AEE e que se contrapõem ao que vem sendo realizado na maioria dos

municípios, possibilitando reflexões sobre a importância de se abrir esse leque de apoio ao aluno PAEE.

6. SÍNTESE DOS CASOS DE ESTUDOS

Serão apresentados neste capítulo os dados coletados durante o segundo semestre de 2011, sistematizados e analisados. A análise dos dados teve como base os registros feitos em diários de campo dos quatro participantes que tiveram um aluno-alvo como base de suas reflexões (etapa II) e a caso da professora Cecília (etapa II).

Os relatos dos professores de Educação Especial cursistas demonstraram que o desenvolvimento do trabalho com a proposta de coensino é um processo, caminho esse que se inicia pela definição de papéis que cada profissional (ensino comum e especial) desempenham em sala de aula.

No que tange a esses papéis, French (2002) aponta que, na colaboração, o professor especialista e professor da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado na sala comum; deve-se ter em mente as adaptações individuais para esses alunos, assim como a função de cada profissional no ensino desse aluno. Nos casos analisados, percebeu-se que esses papéis podem ser diferenciados e confusos em alguns momentos, principalmente no início desse trabalho na rede regular de ensino.

Dentre os fatores cruciais para o sucesso do trabalho no coensino, Lerh (1999) aponta quatro aspectos, os quais foram elucidados também pelos sujeitos pesquisados nessa experiência de coensino.

a) Participação voluntária dos profissionais, sendo o ensino colaborativo uma oportunidade de crescimento profissional, encorajando esse tipo de trabalho no contexto escolar – Fato que se conseguiu alcançar com a experiência vivida no segundo semestre de 2011, quando os profissionais de Educação Especial foram convidados para fazer o curso e fizeram a proposta para os professores da sala comum;

b) Oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento do coensino – Pela estrutura escolar, em alguns casos, encontrou-se tempo de planejamento comum nos intervalos das aulas ou em momentos em que os alunos realizavam atividades práticas. Em outros casos, esse planejamento não ocorreu, sendo realizado apenas o apoio em sala de aula. Fatos que ilustram que existem estratégias de planejamento na atual estrutura, porém, os profissionais apontam que são necessárias mudanças na escola para que exista um planejamento sistematizado na elaboração de atividades inclusivas baseadas no currículo desses alunos;

c) Oferecer formação específica para os profissionais visando ao trabalho colaborativo – Percebe-se o quanto uma formação baseada nos pressupostos de colaboração influencia no trabalho realizado por esses profissionais na escola. Segundo suas falas, discutir sobre os casos e sobre a experiência da sala de aula proporcionou um avanço desses profissionais no que tange a sua prática e ao olhar sobre ela.

É interessante ressaltar também que os relatos apontam para diferentes níveis de colaboração (GATELY; GATELY; 2001), com graus variados de interação entre profissionais da educação comum e especial. Nos casos relatados, percebe-se o percurso, o processo para se chegar à colaboração, mas ainda não se pode afirmar a chegada ao “estágio colaborativo”, pois tal caminho que não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórica e cultural, principalmente no que tange à imagem de que os profissionais da Educação Especial são “experts” e que atuariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado. (PUGACH; JOHNSON, 1989).

Os relatos descritos, a seguir, mostram as diferentes formas de como os professores de Educação Especial, na função de ensino colaborativo, se organizavam na rede municipal de São Carlos no início do segundo semestre de 2011, nos níveis da Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e também nos últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de acordo com suas demandas e possibilidades:

[...] por exemplo, do 6º ao 9º a gente tem sete professores cada um, então não dá para acompanhar todo mundo, então a gente priorizou os professores de Português e Matemática, então eu procuro entrar nessas aulas com eles, então na segunda tem Português na 7ª então vou para lá, na terça tem Matemática então, mais ou menos assim. (Cecília).

[...] como é ano de retenção o 3º é mais, é o que elas pedem mais para ficar lá, então é o que eu vou mais vezes, eu vou três vezes no terceiro ano e no 5º também que tem dois alunos à tarde [...] geralmente eu, eu não peguei o horário deles, mas geralmente é aula de Matemática ou Português quando eu entro, não foge muito disso, porque como é na grade nova que eles têm que seguir mais tempo para Matemática e Português então acaba dando esses horários. (Eduarda).

Como a demanda na Educação Infantil é menor atualmente, há professores de Educação Especial que atuam em várias escolas:

[...] eu fico de manhã na “escola 1” e à tarde eu fico na “escola 2” ali perto da USP, mas eu vou nas outras, vou na “escola 3”...quanto ao trabalho colaborativo eu sinto assim que existe uma certa aceitação, estou dizendo de CEMEI, uma certa preferência, que o professor passa a colaborar mesmo. (Marisol)

O coensino trata de um processo em que o professor passará por estágios de adaptação iniciais até chegar à obtenção da colaboração (GATELY; GATELY, 2001). Os relatos que seguem exemplificam estes estágios, principalmente, o inicial (criação de tentativas para estabelecer o relacionamento profissional) e o de comprometimento (comunicação mais frequente, abertura para o diálogo, construção de nível de confiança necessário para a colaboração), no qual os professores dessa rede se encontram:

[...] eu fazia brincadeiras com todos, mas eu pegava mais o A, mas às vezes quando era para trabalhar a mobilidade dele eu saía pelo pátio ou pelo parque só eu e ele [...]
(Marisol)

A professora faz as atividades separadas ou às vezes eu levo alguma coisa para ajudar de Português e Matemática [...] (Eduarda)

Cecília relata que a diferenciação do papel da sua função como educadora especial se iniciou na sua apresentação em sala de aula, para o professor e os alunos. Até então, só havia na escola o trabalho do professor de Educação Especial fora da sala de aula, que se realizava com a retirada do aluno no turno ou o atendimento em contraturno na sala de recursos multifuncionais.

[...] Eu entrei como professora colaborativa, me apresentei, falei: estou aqui à disposição de vocês, para adaptar atividades, pensar no conteúdo, como o aluno vai participar. (Cecília)

Nos casos analisados, encontramos exemplos de colaboração nos seguintes formatos (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009):

- Um professor, um ajudante:

[...]a questão da 7ª série que eu estou falando, o aluno só sabe até o número 20, está com dificuldade em adição, em contas básicas, então eu levo atividades assim, que eles deem conta de fazer [...] (Cecília).

- Estação de ensino:

[...] eu faço estimulação, aí entra todo mundo na brincadeira, porque eles são bem pequeninhos, então eu levo alguma coisa, alguma coisa a gente faz na sala mesmo, uma dancinha, pular no colchão, esconder objetos para eles irem procurar [...].
(Marisol)

Dentre os estágios propostos, segundo Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), o que se almeja alcançar em relação à colaboração é nomeado equipe de ensino, que envolve os dois professores quanto à liderança e às responsabilidades educacionais. Os

professores juntos podem coapresentar uma lição e serem vistos como parceiros iguais em planejamento e execução instrucional. Nos relatos iniciais de colaboração, não foram encontradas experiências que retratasse realmente esse último estágio de colaboração.

Tendo em vista os relatos, também se observou que faltavam condições para se alcançar o objetivo final do coensino. Uma dessas estratégias que pode ser verificada no relato de um dos professores de Educação Especial, foi a falta de tempo comum para planejamento:

Normalmente sou eu que os procuro. Estou dando tal coisa do livro (diz o professor do ensino comum), aí eu vou lá no livro (a professora de Educação Especial) procuro adaptar, na aula de Português chego com ela, enquanto eu dou essa atividade ela vai trabalhando com os outros, é um trabalho em conjunto, essa é a questão dos alunos com Síndrome de Down da 7ª série. Em relação aos outros alunos a gente consegue até acompanhar o conteúdo, às vezes de forma mais simplificada, mas ainda tem essas dificuldades porque chega o dia da avaliação eu não estou sabendo, aí ele faz a prova igual a dos outros. (Cecília)

A realização do trabalho em colaboração do professor de Educação Especial junto aos professores do ensino comum pode enfrentar dificuldades, já que historicamente fizeram parte de um sistema que separou tais profissionais da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos (WOOD, 1998).

No Brasil, professores de Educação Especial normalmente trabalham em suas SRM no período oposto ao que o professor de ensino comum leciona, dificultando assim a comunicação entre eles, não existindo tempo para planejar juntos, trocar experiências ou fazer sugestões quanto a estratégias para aprendizagem do aluno PAEE matriculado na escola comum. Sabe-se que, apesar da importância do serviço de AEE oferecido na sala de recurso ao aluno com deficiência, é necessário pensar em estratégias de trabalho em que os dois professores, o da classe comum e o de Educação Especial, atuem de modo colaborativo, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos, o qual poderá enriquecer muito mais a aprendizagem do aluno PAEE na sala de aula de ensino comum.

A seguir será apresentado, de forma sucinta, o caso analisado pela professora de Educação Especial Cecília, no decorrer do curso realizado no segundo semestre de 2011. Os casos serviram como pontos reflexivos para as atividades práticas, principalmente relacionadas ao coensino, confrontadas pela teoria estudada no decorrer da formação.

6.1. O caso dos professores Cecília, Célio com o aluno Conrado

A professora de Educação Especial Cecília tem 28 anos, era formada em Pedagogia pela UNESP- Araraquara (2005), tendo uma formação específica na área de Educação durante o curso. Possuía especialização em “Educação Infantil e a Escola de Nove Anos” (2009) e dentre os inúmeros cursos de formação continuada realizados nos últimos cinco anos, destacavam-se: “Curso de Extensão Aciepe – Brinquedoteca para Todos” (60 horas); “Curso de Extensão Aciepe – Educação Especial” (60 horas); “Curso Básico de Libras” (30 horas); “Curso de Atualização Letra e Vida” (180 horas); “Curso de Introdução a Libras” (30 horas).

Atuou como professora de Educação Infantil por um ano, no Ensino Fundamental por cinco anos e especificamente na rede regular de ensino de São Carlos como professora de Ensino Colaborativo, contratada em caráter temporário, havia cinco meses, quando então iniciou essa formação. Em sua carga horária semanal na escola, no cargo atual, priorizava “Adaptação curricular nas diferentes disciplinas; Interação aluno – aluno / aluno – professor; Alfabetização / Conceitos básicos de Matemática e Atividades de estimulação oral, auditiva e visual”. Iniciou o curso de formação proposto com a seguinte expectativa “Como o trabalho do ensino colaborativo é novo e se está iniciando sua implementação é de extrema importância o estudo de teorias que envolvam esse tema para adquirirmos conhecimentos para colocarmos em prática.”

O caso selecionado por ela para discussão durante o programa foi do aluno Conrado, que possuía 14 anos e frequentava a 6ª série do Ensino Fundamental. O aluno, segundo a professora, apresentava “Dificuldades motoras, comprometimento cognitivo”. O professor com que ela atuou em coensino, Célio, lecionava a disciplina de Ciências Biológicas.

A 6ª série frequentada pelo aluno possuía uma média de 25 alunos. Conrado se sentava na direção da porta, pela facilidade de locomoção com a cadeira na entrada e saída da sala. Os alunos tinham aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes. Ao todo eram três disciplinas e seis aulas por dia, em sua maioria baseada em livros didáticos. Cecília não sabia ao certo quais conteúdos deveriam ser aprendidos pelos alunos nesse ano, nem tinha acesso ao planejamento dos professores da sala.

Cecília assim definiu a sala “[...] uma sala bastante agitada, eles conversam bastante, o professor tem que chamar à atenção a todo momento assim, pra continuar a aula” (Cecília- 10/09/2012).

O aluno Conrado era caracterizado, pelos professores do 6º ano, como PAEE por diferentes aspectos, dentre eles:

- a) Problemas de Saúde: Teve crises convulsivas aos quatro anos, desnutrição aos dois com duração de um ano e quatro meses aproximadamente e apresentou alterações no crescimento.
- b) Motricidade: Locomovia-se com cadeira de rodas, dependia de outras pessoas para locomover-se. Grande comprometimento motor grosso e fino.
- c) Cognição/Inteligência: Ainda não era alfabetizado, parecia não reter o conhecimento, ora reconhecia letras e números, ora parecia esquecer. Isso também acontecia com os conteúdos em sala.
- d) Autocuidados: Era dependente. Alguns alimentos conseguia comer sozinho, porém dependia de uma pessoa para ir ao banheiro, trocar-se e fazer as atividades de higiene.

Não, ele não reconhece todas as letras e nem todos os números assim, ele tem bastante comprometimento assim em reter informação, parece que um dia ele aprendeu e no outro dia você pergunta, parece que ele esqueceu, ele tem bastante dificuldade assim de aprendizagem. (Cecília, 10/09/2011)

Frequentava a escola regular da Rede Municipal desde os cinco anos, e havia feito duas vezes o 4º ano. A mãe atuou por muitos anos em sua escolarização como cuidadora, sentando ao lado do aluno nos momentos da aula. No semestre letivo em que o curso foi realizado, a escola havia iniciado um trabalho com a família para estimular a independência do aluno nesse espaço.

Ela foi, mas ela não ficou na sala, a gente está tentando trabalhar isso com ela, deixa ele vir sozinho para escola, até porque para ela também poder ter o tempo dela, fazer as coisas dela. (...) Então, a gente está tentando ver se ano que vem ela não vá, deixa ele ir sozinho. (Cecília, 10/09/2011)

Na escola anterior ela tinha a função de retirar o Conrado da sala para troca de fralda, por não haver um funcionário na escola para esse fim. Ele continuava usando a fralda descartável na escola de Ensino Fundamental II, mas conseguia se manter sem troca na sala no período que frequentava a sala comum. “Ele controla entendeu. E também fica das 8:30 às 11:30.” (Cecília, 10/09/2011).

A história familiar, segundo Cecília, fez com que a mãe, no caso, adotiva, se aproximasse muito da criança e tivesse características de superproteção.

ele é uma criança que foi adotada, (...) ele foi abandonado pela mãe dele e aí a “Carmem” que gostaria de ficar com a criança. (...) E ele era bem maltratado, assim, tinha piolho, não sei o que e ela começou a levar para casa dela e cuidar.(...) Quando ele voltava para mãe ficava de novo mal tratado, sem comer aí a “Carmem” levava para casa de novo, até que ela pediu a guarda dele. (Cecília, 10/09/2011).

Sua família era atenta e tinha boa relação com a escola, também levava o filho sistematicamente nos serviços de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (USE – UFSCAR).

O aluno tinha “bastante interesse em músicas e poesias (facilidade em declamar)”, apresentava “[...] limitações em relação ao uso de lápis e cadernos convencionais. Necessitava de materiais adaptados como computador em sala de aula, materiais concretos, de colagem (EVA, velcro, adesivos)” (Cecília- 10/09/2011).

Na sala de aula, segundo Cecília, Conrado

[...] gosta muito de participar das aulas, ele é bastante comunicativo, gosta de prestar atenção, de conversar, de perguntar. Ele não tem problema assim em chamar o professor. Ele está a todo momento chamando, até tem que chamar a atenção dele às vezes, “falar espera Conrado, está terminando de explicar, depois você pede”. (Cecília- 10/09/2011).

Pela questão motora, o uso do computador como recurso de tecnologia assistiva seria indicado para o caso, segundo Cecília. A escola possuía esse recurso, porém ela ainda não havia conseguido “[...] uma estratégia para levar o computador para sala de aula, porque como roda muito entre os professores, não sei com quem deixar esse computador. Não estou lá em todas as aulas” (Cecília- 10/09/2012). Fato que exemplifica o grande desafio de disponibilizar os recursos para o aluno na sala de aula comum.

Quando eu uso o computador, eu levo ele pra sala de recursos, por exemplo, o professor passou uma aula de Ciências, que tá relatado né, é, sobre as doenças, então eu levei pra ele assistir um filminho, pra ele entender, pra ver o visual, mostrar figuras, aí eu levo ele pra sala de recursos pra ele ter esse complemento, pra sala de aula eu não consegui levar ainda assim, não sei como, não consegui pensar ainda, porque se fosse um professor só né, aí seria mais fácil pra ficar responsabilizado, agora como fica trocando de professor... (Cecília, 10/09/2011)

O professor Célio, selecionado por Cecília para a análise da colaboração, ministrava quatro aulas por semana para essa turma, em dois dias distintos. Segundo a professora de Educação Especial,

[...] ele parece bem aberto, está sempre procurando. A gente procura conversar no corredor, que nem a gente está falando assim “Cecília eu vou fazer tal atividade, você me ajuda a montar?” Ou, “eu trouxe isso, você acha que dá pra ele fazer?” É um professor que se preocupa, parece atencioso. No início era mais eu quem levava as atividades pra ele, eu que montava, ele pedia ajuda, eu montava, agora ele já tá tendo mais autonomia em fazer. (Cecília- 10/09/2011).

Compartilhar com outros profissionais as responsabilidades da sala de aula ainda é um desafio para o professor de ensino comum, pois, tradicionalmente, esse papel deve ser exercido individualmente.

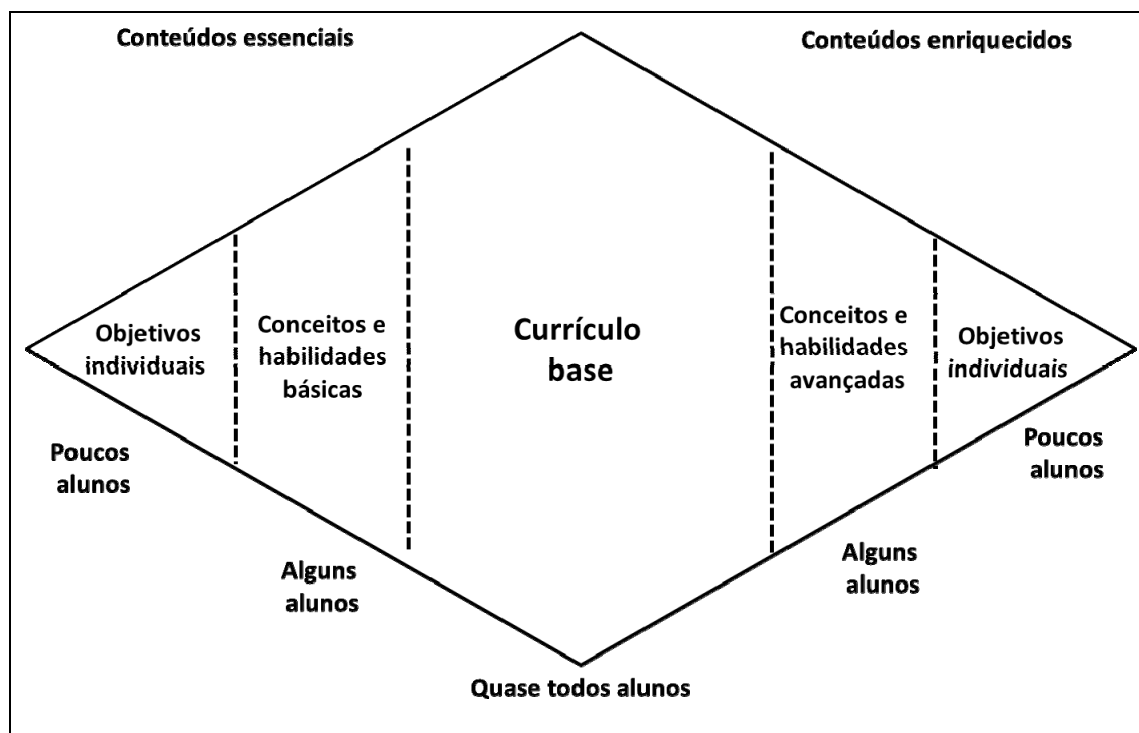
Eu até admito que a Cecília tem muito mais responsabilidade do que eu. Eu acho que ela é muito mais atenciosa especificamente para esse aluno e eu geralmente estou mais focado no restante da sala e eu acabo dando um auxílio a ela. Eu que auxilio ela, não é ela que me auxilia. Na verdade é uma troca, que eu acabo passando as informações pra ela, mas quando ela tem alguma dúvida ela me chama, quando ela vai passar alguma atividade é pra ela. (Célio, 01/10/2011)

Em trechos da entrevista realizada individualmente com o professor Célio, no início de setembro de 2011, observaram-se indícios da colaboração entre os profissionais para o ensino de Conrado, porém retratava uma fase inicial do coensino.

No caso específico do Conrado, geralmente eu estou dando aula pra todo mundo e ela está próxima a ele. Por exemplo, se eu vou passar uma atividade ela está lá com ele. A gente tenta fazer isso, e quando ela não está presente, sempre que eu passo na lousa eu tento passar lá e falar “Olha Conrado isso, olha aquilo”. Tento dar uma explicação mais básica, principalmente através das figuras, pra seguir a aula. Geralmente, se eu for passar alguma atividade, alguma coisa diferente, eu acabo falando com a Cecília, e pensamos em alguma coisa especificamente para ele.” (Célio, 01/10/2011)

Pensando na proposta de diversificação curricular, que, segundo Moltó (2006), é quando a adaptação curricular é significativa e tão extrema que é necessário ampliar o currículo da série, incluindo outras necessidades de conteúdos de desenvolvimento pessoal, acadêmico e social, sendo necessário pensar em diferentes estratégias. Nesse exemplo, como ilustrado na figura a seguir, as mudanças são nomeadas de significativas, necessitando de um maior planejamento e de mais sistematização didática.

Figura 05: Mudança curricular para o aluno PAEE



Fonte: La diversidad y el currículo en las aulas inclusivas (MOLTÓ, 2006, p. 94)- tradução nossa.

As mudanças necessárias para o currículo de Conrado ficariam, então, do lado esquerdo da figura, focando-se nos objetivos individuais para o aluno. Segundo Cecília e Célio, as principais dificuldades de se adaptar o currículo e as atividades para o aluno se referiam, além da questão motora, ao analfabetismo e à dificuldade de se realizar uma sequência de aprendizagem, devido à dificuldade de o aluno “reter o conhecimento” (Cecília, 31/08/2011). Fato que se agrava devido às ausências do aluno na aula para ter atendimentos com especialistas realizados no mesmo turno da aula, assim como o curto período que esse aluno passava na escola.

É que ele falta muito, então às vezes não é tão sequencial, que é como poderia ser, mas por outro lado o objetivo de enturmar ele, para que ele se sinta, não que eu não ache ele normal, mas sem preconceito pelos outros alunos, isso eu acho que com certeza.” (Célio, 01/10/2011)

Ou seja, quinta-feira, mas infelizmente às quintas-feiras o aluno Conrado não vem à escola, e este momento importante em que o aluno poderia participar efetivamente não vai acontecer. Propus ao professor então, que me passasse a apresentação para mostrá-la ao aluno em outro momento, porém, já não terá o mesmo sentido nem a mesma participação com os outros alunos juntos.

Este momento me deixa triste, mas me fez aprender que temos que lidar com imprevistos e que nem sempre o que se planeja pode dar certo. Essa é a rotina da escola! (Cecília, 01/10/2011)

Isso não quer dizer que se pense em aulas paralelas, sem relação com o conteúdo trabalhado e os objetivos gerais da sala, o currículo base. Mas que, tendo como referência os potenciais de aprendizagem do aluno, se tracem objetivos individuais e de aprendizagem para o aluno. Esses objetivos e alterações metodológicas podem ser realizados para sala comum como um todo, pensando-se em uma estrutura de aula que contemple esses diferentes níveis de aprendizagem e necessidades.

A gente viu que ficar usando muito texto seria difícil, então a gente usa figura, bastante coisa colorida, desenho. Figuras ele faz com mais disposição, com mais facilidade. Toda vez que vai ter alguma atividade para ele eu sento e converso com ela, eu preparei, o que você acha? Está legal? Antes eu mostro pra ela. Eu faço no computador e antes de imprimir mostro pra ela. Ou por exemplo, ela, no caso das doenças, chegou e falou “eu acho que vai ser difícil ele pegar isso, mas ele vai entender o contexto de como pegar a doença, acho que podíamos fazer algo trabalhado nisso”. Aí eu falei “seria legal trabalharmos pelo menos um ciclo de doença pra ele ver o que acontece.” Aí fizemos, mosquinha, mão e tal e “pinta quem transmite a doença” E ele pintou o mosquito, esse tipo de atividade. Sempre antes de começar a atividade a gente conversar pra que seja útil pra ele, se não ele vai ficar lá sentado uma hora sem fazer nada. (Célio, 01/10/2011)

Possibilidade trazida por Cecília em um dos seus relatos, quando realizada a estratégia de retirada do aluno da sala para que assistisse a um vídeo sobre o mesmo tema da aula. Depois de realizar a atividade, percebeu que a prática feita individualmente com Conrado poderia ser interessante com todos os alunos. Percebe-se a alteração das práticas pelo menos no campo do discurso.

Vale lembrar, que em aulas anteriores, a pedido do professor, complementei o conteúdo trabalhado levando-o até a sala de recursos para assistir alguns vídeos sobre doenças causadas pela falta de higiene, como por exemplo, o mal de Chagas, pois o livro do aluno não trazia muitas figuras para ilustrar o assunto. Avaliando esta intervenção, pensei que poderia ter mostrado o vídeo a todos os alunos da sala de aula ao invés de retirar o Conrado da sala. (Cecília, 31/08/2011).

Alguns exemplos de adaptação de atividades relatados pela professora correspondem a um fator apontando pelos autores Argueles, Hughes e Schumm (2000). O item arriscar-se é apontado como desafiador para o ensino colaborativo, pois o professor é incitado a propor novas atividades e novas propostas.

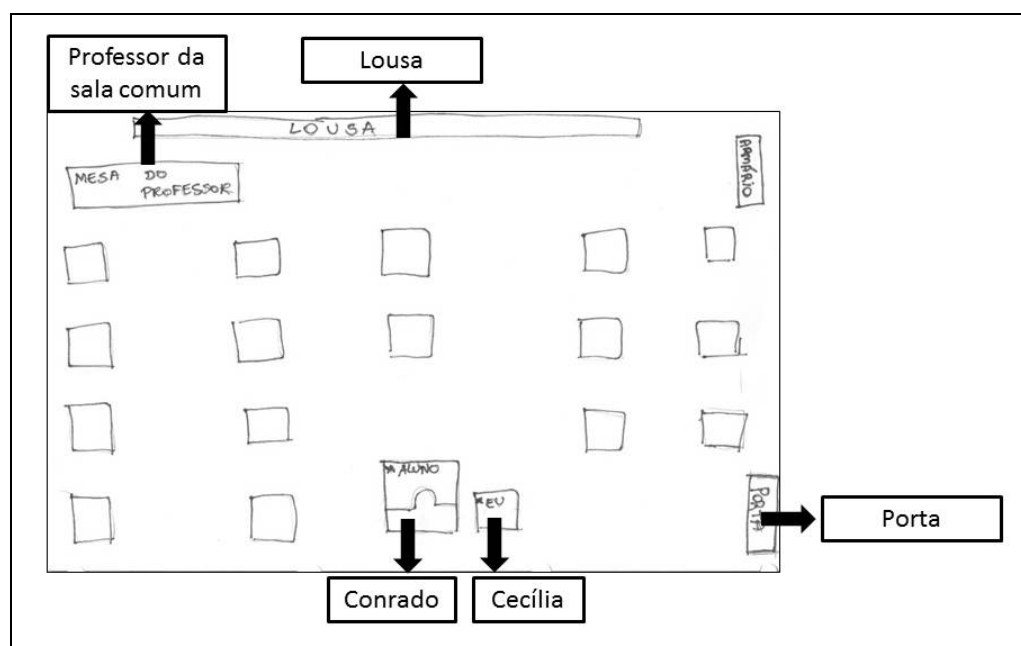
A atividade desenvolvida nesta sessão tratou do conteúdo sobre as “Partes da Planta e suas funções”. O objetivo da atividade era levar o aluno a compreender os nomes e as funções de cada parte da planta. Foram utilizados diferentes materiais para o desenvolvimento da atividade: livro didático (como apoio para entender o conteúdo de forma resumida, clara e com figuras) e atividade final (de avaliação do conteúdo aprendido) adaptada em forma de colagem para que o aluno pudesse fazê-la sem dificuldade. (Cecília, 28/09/11).

Embora haja, entre as professores, uma boa convivência para um ensino colaborativo eficaz, Argueles, Hughes e Schumm (2000) apontam dois fatores indispensáveis no relacionamento entre os dois profissionais: o primeiro é a definição de papéis e responsabilidades, cada um deve ter a mesma importância nessa parceria; o segundo fator é a compatibilidade, os professores devem concordar a respeito do estilo e filosofia a serem utilizados na sala de aula, pois dividir responsabilidades modifica a maneira de ensinar. Uma das chaves para essa alteração é o conhecimento sobre o aluno, o que também é facilitado pela troca realizada entre o especialista em Educação Especial e o professor da sala comum.

Eu acho que a Cecília tem isso mais diretamente, mas eu percebo que tem coisas que não adianta passar pra ele. Se for coisa com muito nome, ele não vai aprender. Por exemplo, eu estou ensinando raiz, se eu for ensinar cada tipo de raiz eu sei que ele não vai entender, mas se eu falo assim “qual é a importância da raiz: fixar a planta” e fizer um desenho bacana eu sei que ele vai aprender. Agora se eu quiser que ele fale os tipos, sei que não vai conseguir. Dá pra perceber o que ele está aproveitando e o que ele não vai aproveitar. (Célio, 01/10/2011)

Outro ponto de destaque no caso analisado foi que em setembro de 2011, quando um desenho da sala foi elaborado, Cecília se restringia em sentar ao lado do aluno durante as aulas que acompanhava como professora de Educação Especial.

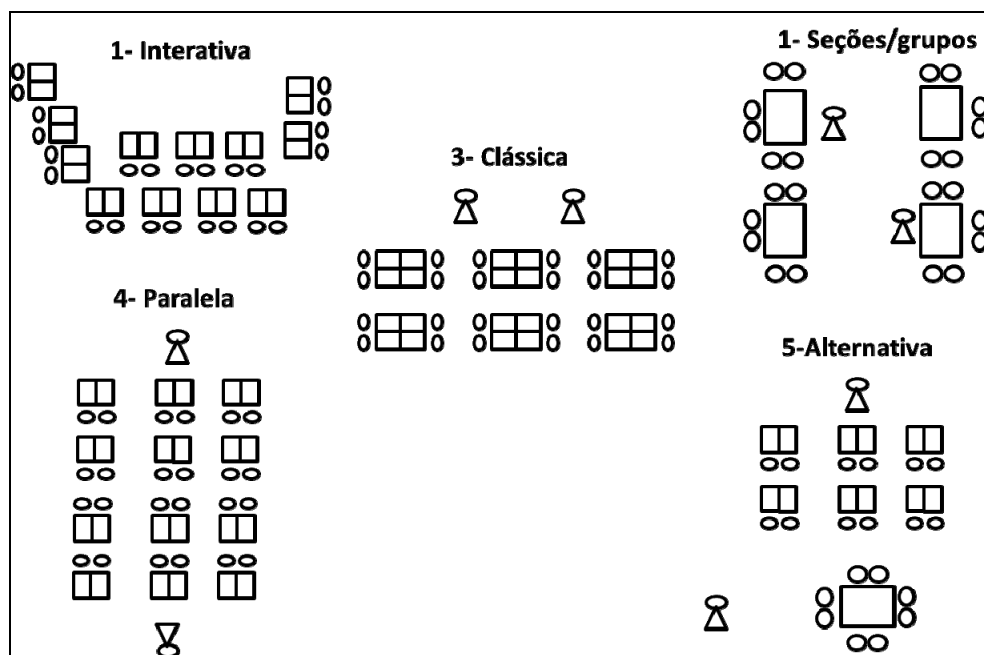
Figura 06: Mapa da sala de aula desenhado por Cecília



Fonte: Cecília - 10/09/2011

Comparando a figura 06 desenhada por Cecília da sala de aula na qual atuava com a função de “professora de ensino colaborativo” e a imagem trazida por Mólto (2006) (n. 07), percebe-se que o local em que se encontrava na sala não se assemelhava ao lugar dos professores na proposta de coensino.

Figura 07: Diferentes organizações do espaço da sala de aula no coensino



Fonte: Modalidades de co-enseñanza (MOLTÓ, 2006, p. 96). Tradução nossa.

Os espaços ocupados pelos professores nas aulas colaborativas não são estáticos, se alteram em cada atividade proposta, relacionados à metodologia proposta pela dupla para aquela aula. Observou-se essa mudança no caso do Conrado segundo a fala de Cecília, que relata:

O aluno não era capaz de participar de todas as atividades sem adaptações, pois o professor passou um texto complementar na lousa para os alunos copiarem e o aluno não consegue escrever de forma convencional, por isso, enquanto os alunos copiavam da lousa, eu ia mostrando as figuras e as explicações no computador para o aluno. A explicação de conteúdo já havia sido feita na aula anterior e como Conrado tinha faltado o professor foi em sua carteira enquanto os outros alunos copiavam da lousa e explicou o conteúdo para ele, apoiando-se na apresentação. Nesse momento, invertemos os papéis, fiquei observando a sala e tirando suas dúvidas enquanto o professor dava uma atenção mais individualizada a Conrado. O aluno se sentiu muito feliz dada a atenção do professor, conversou sobre o conteúdo, fez perguntas. (Cecília, 29/08/2011)

A fala de Cecília nos dá indícios de alguns passos na situação do trabalho desenvolvido pelos professores no início do semestre letivo, relatado no princípio do curso. Organização que possibilitou, como apontado no relato que segue, que as atividades

programadas inicialmente somente com o objetivo individual para a aprendizagem para o Conrado, fossem trabalhadas na sala como um todo.

No dia 18 de outubro (terça-feira) conversei com o professor da sala regular sobre o conteúdo de Ciências que seria abordado na próxima aula, dia 19. O professor iniciaria o conteúdo sobre o Reino Animal: Invertebrados e Vertebrados. Como de costume, os alunos copiariam um texto da lousa sobre o assunto, depois o professor faria sua explicação. No dia 19/10, aula de Ciências, enquanto o professor passava o conteúdo na lousa, pesquisei algumas figuras e levei em forma de apresentação no Power Point para ir mostrando ao aluno Conrado para ir se interagindo do assunto (pois o aluno não lê nem escreve) e fomos conversando sobre o mesmo assunto enquanto os outros alunos copiavam. No momento da explicação do professor, este trouxe imagens para ser apresentadas no retroprojetor, desta forma todos puderam visualizar as imagens e compreender melhor o conteúdo. (Cecília, 19/10/2011).

Como no dia 15 de novembro foi feriado (terça-feira) não tive um momento de conversa com o professor para planejarmos a aula de quarta-feira (16/11), fato que me fez pensar na importância de trocarmos e-mails, pelo menos para saber onde ele tinha parado no conteúdo. Na quarta-feira (16/11) o aluno compareceu às aulas, o professor está dando continuidade ao conteúdo dos “animais invertebrados”. Ele passa um resumo na lousa e como Conrado não consegue escrever, pego o livro didático e vou mostrando a ele as figuras referentes ao assunto colocado na lousa. Quando o professor termina de escrever o conteúdo na lousa, ele vai até a carteira de Conrado, aproveita as figuras do livro e dá explicação mais individualizada para o aluno. (Cecília, 16/11/2011).

O próximo estágio alcançado com a parceria da dupla foi a realização de uma atividade conjunta mesmo sem planejamento prévio. O que exemplifica um nível de confiança entre Célio e Cecília, como também o caráter formativo da presença da educadora especial no cotidiano desse professor em sala.

Eu observei uma coisa essa semana! O professor da sala é bem disposto a trabalhar de forma conjunta. Teve um feriado, na outra semana o aluno faltou e não tivemos tempo de sentar junto para planejar. Aí, eu cheguei hoje na sala dela e pensei “meu deus, o que vai ser hoje!” e fiquei assim encafifada. Ele começou a dar aula na lousa, a escrever, enquanto isso eu fiquei mostrando as figuras do livro pra ele, porque ele não tinha sentado para planejar. Quando acabou a cópia da lousa, ele falou que tinha montado uma apresentação de Power point para ele, que ia ser legal, e que ele ia levar ele na sala para assistir. Só que contratemplos acontecem na escola, ele esqueceu de reservar a sala e a sala já estava sendo usada e acabou que ele não assistiu o vídeo. Eu fiquei triste, porque ele tinha separado uns vídeos. Mas ele vai trabalhar com os vídeos com todos os alunos na próxima aula. (Cecília, 16/11/2014).

Cecília relata um exemplo de mudança de atividade realizada pelo professor, mesmo sem ter tempo de planejamento e troca com a especialista em Educação Especial, o que demonstra que a parceria também possui um papel formativo para o professor da sala comum, o que permite que ele se arrisque e busque novas metodologias. Observa-se também que uma alteração realizada para um aluno PAEE, como pontuado anteriormente, pode

beneficiar todos os alunos da sala, diferenciando a forma de se ensinar o conteúdo em diferentes propostas, que saem um pouco do giz e lousa.

Porém, é válido destacar que muitos passos ainda deveriam ser seguidos em relação à adaptação curricular específica para o estudante, principalmente em relação aos objetivos de ensino potenciais desse aluno. Esse espaço de colaboração poderia possibilitar outras alternativas de trabalho que extrapolassem o uso de imagens, por exemplo, talvez com o foco na alfabetização do aluno.

Enquanto isso, fico observando a sala toda para saber se alguém precisava de ajuda. Num segundo momento da aula, o professor havia trazido uma apresentação em Power point com vídeos e figuras para apresentar a todos os alunos, porém, e infelizmente, imprevistos acontecem na escola e a sala que o professor havia agendado já estava sendo usada para outro assunto específico pela vice-direção, tendo que agendar a apresentação para o dia posterior. (Cecília, 16/11/2011).

Nesse episódio percebe-se a mudança da metodologia da aula do professor Célio, tendo como foco o aluno Conrado, mas com benefício a todos os alunos. Proposta que foi barrada pela falta de recursos da escola, extrapolando a parceria e os professores. Fatores do contexto do aluno e da escola que o professor vivencia com frequência, precisando vencer esses desafios, mas não desanimar.

Algumas vezes, quando se consegue chegar ao nível de colaboração para adaptação das atividades, possibilitando o aprendizado em relação ao objetivo inicial de trabalho com o aluno, percebe-se, no momento da avaliação, que esse caminho do aluno não foi considerado, pois se analisa o seu conhecimento em relação ao nível do restante da sala. Porém, no caso de Conrado, constata-se que em alguns desses momentos existiu a colaboração entre a Cecília e o Célio.

Acompanhei e auxiliei o aluno em sua avaliação enquanto o professor auxiliava os outros alunos. O aluno gostou de realizar a atividade, não se sentiu excluído, pois a partir das adaptações conseguiu realizar a prova como os outros alunos. O professor da sala regular, além de auxiliar os outros alunos, também se mostrou atencioso em relação ao aluno Conrado. Terminada a prova, o aluno se remeteu ao professor para mostrar sua avaliação. O professor realizou questões orais para verificar se o aluno havia compreendido a atividade e o conteúdo trabalhado. Sentimos que a atividade foi satisfatória, para contemplar a participação do aluno. (Cecília, 31/08/2011).

Porém, em outros momentos, essa parceria foi ausente, o que gerou a insegurança do professor em relação à supervalorização da atividade realizada pelo aluno:

Eu cometo esse erro, às vezes, eu tento de alguma forma incentivar, que nem, às vezes a gente prepara uma avaliação e a Cecília aplica a avaliação e às vezes a classe está tendo uma avaliação ou por algum motivo a gente não está junto e ela está aplicando a avaliação e aí quando eu recebo e vou corrigir eu sempre chego para ele no outro dia: Parabéns! Tal, tal e eu nunca tinha pensando nisso sabe, se de repente

como ele vê aquela avaliação, se ele interpreta que de repente foi uma coisa. (Célio, 12/2011).

Conhecer o aluno superficialmente pode ocasionar o desconhecimento dos seus limites de aprendizagem. Para evitar a supervalorização positiva, uma das principais alternativas é a parceria para se avaliar a aprendizagem do aluno, fator dificultado pela falta de tempo e espaço de diálogo entre a dupla e a equipe escolar.

Teve uma atividade de Português que eu achei assim, eu não cheguei a conversar com a “Carmelina” (professora de Português), mas eles tinham que apresentar um livro só que o livro era muito grande, aí eu falei para “Carmelina”, “vamos montar uma apresentação para ele falar do autor do livro então”. No dia ele apresentou bonitinho Célio, assim sabe, até tremia a mãozinha lá, mas ele falou tudo o que ele estudou, falou certinho. O grupo dele, acho que foi uma falha, não fizeram nada, então ele foi o único que falou. Eu acho que tinha que ter sido valorizado porque parece que ele ficou com 5.0, mas poxa, tinha que ter valorizado esse momento. (Cecília, 12/2011).

Um dos exemplos de que isso ainda precisa ser discutido e traçado no espaço escolar, é a conceituação final do aluno em relação ao bimestre letivo, na maioria das vezes inferior do que a média da sala. Situações como essas podem levar os professores a não compreender o real objetivo da avaliação do aluno PAEE, não adaptando a avaliação, traçando objetivos específicos ou auxiliando para que ele possa realizar com o restante da turma a mesma avaliação.

Entende-se, aqui, que esse caso exemplifica os caminhos percorridos por uma dupla de coensino no decorrer do semestre. O que seria possível ser realizado se houvesse um maior tempo de planejamento inicial e semanal referente ao currículo da sala como um todo e em relação à proposta específica ao Conrado?

7. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM ENSINO COLABORATIVO

Serão apresentadas nesse capítulo os dados coletados durante o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012, sistematizados e analisados. A análise dos dados correspondem avaliação da formação (etapa II) e as discussões entre os sujeitos da pesquisa (etapa III).

Iniciaremos discutindo a avaliação objetiva do curso preenchida pelos professores de educação especial, sujeitos da pesquisa, no final da etapa II. Na ficha elaborada, foram avaliadas: (1) estrutura do curso, (2) Estrutura das reuniões, (3) material de apoio (4) formador/pesquisador, (5) Participação pessoal (como aluno) e (6) Relação do curso com sua atuação docente, sendo selecionadas escalas de 1 (“Insatisfatório/Sem importância”) até cinco “Muito satisfatório/ Muito importante”. Antes de iniciarem o preenchimento da ficha, foi realizada uma discussão sobre a importância de que preenchessem com mais veracidade possível, enfocando que essa avaliação seria um dos objetivos da pesquisa na qual estavam participando e que as críticas desse processo eram construtivas e não negativas.

As avaliações da estrutura do curso estiveram entre (4) “Satisfatório/Importante” e (5) “Muito satisfatório/ Muito importante”, sendo subdividida da seguinte forma:

Quadro 17: Avaliação da estrutura do curso

LOCAL	1.	Estrutura do curso	1	2	3	4	5
	1.1	Local das reuniões				3	1
	1.2	Dia das reuniões				2	2
	1.3	Horário das reuniões				3	1
	1.4	Duração total do curso (meses)				3	1
	1.5	Carga horária do curso				3	1
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do curso				3	1

A estrutura das reuniões tiveram, em sua maioria, notas 4 e 5, sendo avaliado apenas o item “tempo para discussão da realidade do município” por um sujeito da pesquisa com nota 3 (“Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”):

Quadro 18: Avaliação da estrutura das reuniões

DIDÁTICA	2.	Estrutura das reuniões	1	2	3	4	5
	2.1	Ordem de realização das atividades				1	3
	2.2	Tempo para análise dos casos				2	2
	2.3	Tempo para discussão da realidade do município			1	2	1
	2.4	Discussão dos textos em sala				2	2

Assim como a avaliação sobre o material de apoio elaborado especificamente para a formação durante a realização do curso na etapa II da pesquisa.

Quadro 19: Avaliação do material de apoio

DIDÁTICA	3.	Material de apoio					
	3.1	Relação tempo de leitura e quantidade de material escrito				2	2
	3.2	Qualidade das informações abordadas em cada unidade				2	2
	3.3	Clareza de conteúdo				2	2
	3.4	Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento, etc...				1	3
	3.5	Estilo de escrita e linguagem utilizada				1	3

É interessante relatar que na escrita desse texto não foi utilizada linguagem diferenciada da acadêmica com fim de publicação para artigos científicos, assim como tentou-se quebrar a imagem tida, segundo alguns autores, do professor como leitor de textos. Andrade (1998) nos faz refletir sobre esse respeito quando discute a influência da imagem construída do professor como leitor na escrita de textos para formação de professores:

O professor tem uma auto-imagem negativa como leitor, reiterada intermitentemente como causa principal da má qualidade do ensino. Essa auto-imagem pode ou não ser modificada em função das imagens que são produzidas sobre este profissional que se encontram disponíveis em suas próprias produções destinadas a leitura. (ANDRADE, 1998, p. 164).

Batista (1998) diz que representações como essas sobre o leitor-professor estão presentes costumeiramente nas falas dos envolvidos na formação inicial e continuada de docentes: na lamentação de que os professores “resistiriam” a ler os textos acadêmicos que escrevemos ou selecionamos para cursos ou disciplinas, ou que, os professores leriam esses textos com um “sistema recepcional” muito diferenciado daquele pressuposto no processo de produção.

Para Sarti (2005), a diferença está na maneira como os professores se apropriam dos textos acadêmico-educacionais, tendo como marca uma perspectiva prática, relacionada à cultura do magistério. “Os acadêmicos, de um lado, tendem a usar argumentos teóricos genéricos, estruturados na forma de conceitos. Os professores, de outro, preferem, por exemplo, o uso de analogias e metáforas” (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 309). Esse movimento foi observado na leitura em grupo dos textos, assim como na reflexão posterior que faziam com base nele.

O formador/pesquisador também foi avaliado positivamente pelos sujeitos da pesquisa:

PROFESSOR	4.	Formador/ Pesquisador	1	2	3	4	5
	4.1	Clareza nos assuntos abordados				1	3
	4.2	Didática				2	2
	4.3	Domínio do assunto proposto				1	3
	4.4	Compromisso com as atividades realizadas				1	3

Além dos dados preenchidos de forma quantitativa, Marisol destaca na parte dissertativa da avaliação do curso a atuação do tutor. “linguagem clara e dinâmica por parte da doutoranda(...) disposição e entusiasmo da doutoranda contagiante.” Em relação a participação pessoal no curso e a relação do mesmo com a atuação docente, percebeu-se maior rigor dos sujeitos

PESSOAL	5	Participação pessoal (como aluno)	1	2	3	4	5
	5.1	Participação pessoal nas discussões do grupo			1	2	2
	5.2	Realização das atividades práticas		1		2	2
	6.	Relação do curso com sua atuação docente	1	2	3	4	5
	6.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente			1	1	2
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho			1	1	2
	6.3	Alteração da sua prática como profissional			1	1	2

Acredita-se, tendo como ponto de partida as reflexões realizadas no decorrer do curso, os relatos sobre alteração na prática e o discurso das questões abertas desse questionário, que esse espaço de compartilhamento realizado no formato de formação/pesquisa contou com parceiros/ sujeitos da pesquisa implicados. Como no relato de Sofia, que diz ter quebrado a sua concepção anterior sobre o que seria coensino “até o momento achava que realizava o ensino colaborativo, mas conhecendo o assunto, pude perceber que só realizava uma parte do ensino colaborativo, pois não realizava o planejamento com os professores da sala regular” ou como apontado na fala da Eduarda “Inicialmente pensei que aprenderia como trabalhar no coensino, que já tivesse uma maneira. Depois, com a leitura dos textos e com as explicações, vi que não era o que imaginava e que teria que aprender bastante.” E para Marisol “O grupo se tornou coeso e pudemos trocar experiências positivas. Senti que todos nós envolvidos nos estudos, dividimos as mesmas expectativas e inseguranças. Isto vem nos acalmar e trazer mais vontade de continuar a estudar desta forma”. Tinham outra expectativa do que seria o curso inicialmente, mas que se

implicou durante todo o processo, mesmo não havendo uma “receita pronta” de como realizaria a proposta de colaboração com o professor da sala regular.

Em relação a atuação docente, Marisol relatou “Sim, através das trocas de informações pudemos observar que todos nós estamos com as mesmas inseguranças, dificuldades e expectativas.” E Cecília “O trabalho que realizamos ao longo do semestre foi de muita importância para nossa prática e nossa formação pois verificamos como trabalhávamos e de como poderíamos melhorar o nosso trabalho”, encontrando nesse espaço um local “aconchegante” para o compartilhamento. Como formadora/pesquisadora, entende-se que esse espaço foi de real aprendizado e escuta. Pois, concorda-se com Andrade (2004), quando afirma que o modelo habitual de contato com a universidade, pode suspender a enunciação do próprio sujeito professor, ocasionando a diminuição de espaços de interlocução. “Os professores hoje estão sem voz e encontram-se envergonhados em dizer” (p. 96). Afirma-se que romper com a imagem para alguns sujeitos que apenas a fala da universidade, sistematizada e legitimada, através dos textos levados via material impresso, era digna se ser ouvida foi um dos desafios da formação/pesquisa.

Outro fator em relação a participação dos sujeitos que pode ser avaliada, é a frequência que tiveram durante a formação, tida como alta se comparada as desistências e ausências costumeiras dos cursos de formação para professores (Cecília, 8/9; Marisol, 8/9; Eduarda, 7/9; Sofia, 6/9; Benício, 8/9; Larissa, 7/9).

Em relação aos aspectos positivos da formação, merece destaque o valor dado as reflexões do cotidiano escolar e com a prática cotidiana desses sujeitos: “Trabalho com casos reais” (Sofia), “Ponte entre a teoria e a nossa prática diária.” (Sofia), - Formação e reflexão sobre a prática (Cecília); Discussão com os outros professores e troca de experiências (Cecília); Mudanças e auto avaliação da prática docente (Cecília); Pensar atividades para os alunos em conjunto (Eduarda) e “Participação de todos os envolvidos, trazendo para o grupo situações condizentes às situações de estudo.” (Marisol). Essa importância dada para esse espaço de reflexão também foi observada quando destacavam se aconselhariam o curso para outra pessoa, quando pontuaram: “Sim, porque é de fundamental importância para o nosso trabalho diário e uma nova metodologia de trabalho” (Sofia); Para que a pessoa também aprenda a trabalhar com o coensino tirando o pensamento que o aluno não é só de um professor e sim de ambos (Eduarda).

Os professores de Educação Especial não destacaram aspectos negativos no curso, mas fizeram sugestões como:

“Ter mais momentos do curso que o professor da rede regular pudesse participar” (Cecília);
 Pensar em um conjunto de sugestões de atividades para serem trabalhadas com os alunos que estão sendo pesquisados (após apresentação de cada caso) (Eduarda);
 “Participação do professor da sala regular também.” (Marisol),
 “Uso de recursos visuais (imagens / figuras) para observação de situações colocadas.” (Marisol).

Todas as sugestões foram consideradas na elaboração coletiva da formação realizada na Etapa III, porém nem todas foram realizadas, como analisado no próximo tópico.

7.1. A experiência de passagem de formandos a formadores

Nesse tópico serão abordados dados da Etapa III da pesquisa. Especificamente: organização das reuniões, dinâmica da reunião proposta, avaliação da reunião realizada e mudanças e sugestões para a reunião seguinte. Retoma-se que, nessa etapa, o foco do estudo continua sendo os professores de Educação Especial envolvidos na etapa II da investigação, com o intuito de estudar como esses se tornavam multiplicadores e o processo de empoderamento para a retirada da pesquisadora desse contexto.

A proposta do curso para os sujeitos da pesquisa foi realizada durante a formação que ocorreu no segundo semestre de 2011, especificamente no dia 22 de novembro. A formadora/pesquisadora levantou a possibilidade, no início da reunião, da realização de uma nova formação com a mesma temática em que eles entrassem como formadores, para que futuramente pudessem assumir esse papel de disseminadores da proposta, sem a presença da universidade. Nessa formação idealizada inicialmente, todos teriam como função a discussão teórica e o acompanhamento dos grupos.

Na última reunião realizada na etapa II da pesquisa, foi esboçada com os participantes a proposta de curso para o primeiro semestre de 2012. A ideia inicial foi de elaborar um curso em que se convidasse o professor de Educação Especial e o professor da sala comum, com o qual ele tinha a perspectiva de trabalhar na colaboração. Essa proposta seria o almejado pelos sujeitos e o que traria mudanças nas práticas escolares.

Algumas questões surgiram no debate “Esse formato de curso foi pensado para um grupo pequeno, o que a gente faz no próximo? Abre para uma sala de quarenta alunos? Se matricula quem quiser? Vai ter o espaço? Essa é a formação que a gente acredita que tem que ser?” Concluiu-se que se trabalharia com um número pequeno de professores para que fosse possível ter tempo para a discussão dos casos.

Em reunião prévia ao início da formação, discutiu-se qual seria a estrutura do novo curso e como seria realizado. O grupo decidiu que se partiria do cronograma da formação realizada na etapa II da pesquisa (2º semestre de 2011) para realizar a formação para esse grupo de professores, mesmo sabendo que existiriam, em sua maioria, professores da sala comum.

Os professores de Educação Especial participantes da etapa II, fizeram a releitura de todo material impresso e decidiram pela entrega individual dos textos, justificando que poderíamos fazer mudanças, se fossem necessárias, no decorrer do curso. Em relação às estratégias de trabalho com o material escrito e os conteúdos, ficou decidido pelo grupo a entrega do texto previamente à reunião e a exposição de maneira oral do conteúdo. Sendo eles, também, responsáveis pela exposição oral de um dos temas e pela formação.

O curso recebeu inscrições de 37 professores, sendo, em sua maioria, docentes da sala comum, principalmente da Educação Infantil. Nessa reunião, optou-se por aceitar todas as inscrições, pela compreensão dos sujeitos de que poderiam atuar diretamente com esses professores em anos seguintes e de que a proposta de coensino deveria ser divulgada nas escolas da rede municipal.

A 1ª reunião com os sujeitos da pesquisa durante o curso. O primeiro dia da atividade estava destinada as apresentações: doutoranda, professores colaboradores, professores cursistas, pesquisa e curso, sendo realizada da maneira planejada. Porém, ao término do primeiro encontro, em reunião entre o grupo de ministrantes, chegou-se à conclusão de que seria interessante efetuar uma mudança no cronograma, alterando a proposta da segunda reunião, de discussão do texto “Iniciando a discussão sobre coensino” para a discussão sobre “A cultura colaborativa nas escolas”.

Os professores cursistas da Etapa III, que participaram da formação - professores da sala comum, de Educação Especial e diretora - iniciaram o curso com algumas ideias formadas sobre ensino colaborativo. Foram significações, sendo algumas muito coerentes em relação à proposta, como observado nos discursos que seguem:

P1= Um trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o professor de Educação Especial.

P4= Professor de Educação Especial mais professor de sala regular na sala de aula trabalhando, pensando e planejando juntos para o desenvolvimento escolar/acadêmico dos alunos onde há estudantes com deficiência.

P8= Seria colaborar com outros profissionais, ajudando com as crianças com necessidades especiais.

P10= Uma ajuda ao professor, auxiliá-lo na sala com a inclusão, pois infelizmente a maioria dos professores não tem um preparo adequado.

P16= Ajudar o professor da sala regular com os alunos que necessitam de auxílio individual.

P19= Quando o professor da sala regular tem a cooperação de outro profissional para ajudar com os alunos NEE.

P22= Acredito que esteja relacionado ao apoio técnico e especializado para as crianças portadoras de necessidades especiais matriculadas nas escolas regulares.

Os trechos destacados ilustram a opinião de uma parcela do público para o qual os professores de Educação Especial (Cecília, Marisol, Sofia, Larissa e Benício) ministraram o curso no decorrer do primeiro semestre de 2012. Ressalta-se que os professores cursistas da Etapa III, apesar de já possuírem informações sobre a temática da formação, selecionaram o curso dentre todos oferecidos no mesmo semestre letivo, com equivalente carga horária. Em relação aos conteúdos/ temas de interesses dos professores cursistas, alguns se relacionaram diretamente à temática:

P1= O que cabe ao professor da sala e o que cabe ao professor de Educação Especial; como atuar e definir atividades em turmas nas quais as capacidades e limites do aluno incluso são muito diferentes das capacidades e limites dos outros alunos da sala.

P4= As questões do planejamento comum dos professores da sala regular e das SME.

P5= Inclusão; como trabalhar com crianças com necessidades especiais; o que é garantido por lei nessa questão?

P7= Legislação; formas diferenciadas para que o trabalho seja desenvolvido; partilha de experiências vividas por diferentes realidades.

P8= Gostaria principalmente de conhecer mais sobre os casos de necessidades especiais e os recursos necessários para o desenvolvimento dessas crianças.

P9= Sobre como realizar esse trabalho colaborativo e como agir em cada necessidade especial.

P19= Conteúdos relacionados às atividades pedagógicas que possam ser possíveis de serem trabalhados juntamente com outro profissional.

P21= Saber o que devemos ao certo trabalhar com esses alunos; os conteúdos dados em sala ou os conteúdos trazidos de fora?

Percebe-se pelo discurso dos professores a preocupação em saber questões relacionadas à prática escolar e questões emergenciais do dia a dia da sala de aula. Jonnaert (1996, citado por SARTI, 2005, p. 13-14), acredita que um aspecto importante a ser considerado como fonte de conflitos no cenário atual da formação docente diz respeito às diferenças existentes entre o modo como os professores aproximam-se dos saberes pedagógicos e o tipo de atitude diante do saber que costuma ser mais valorizado no ambiente acadêmico. Como ressalta

os pesquisadores validam seus gestos cotidianos pela dúvida e pela busca de explicações sobre os eventos, que por sua vez devem se mostrar coerentes do ponto de vista da perspectiva teórica adotada. Enquanto isso, os professores refletem em busca de certezas que apontem para as muitas decisões que devem ser tomadas diante dos acontecimentos e das urgências que se impõem ao trabalho diário na escola.

Para Sarti (2005), isso significa um dos desafios a ser enfrentado pela universidade quando realiza a formação de professores em serviço, associados aos encontros de diferentes culturas profissionais: de um lado, professores das séries iniciais e, de outro, pesquisadores acadêmicos.

Após a apresentação realizada em *power point* pela pesquisadora, como sugerido pelos sujeitos diretos, os professores se dividiram em grupos pequenos por escola, cada um com a presença de um professor de Educação Especial participante da Etapa II da pesquisa. Foi um momento de contextualização das escolas e de registro dos indicativos de colaboração já presentes no contexto escolar. Os professores eram, em sua maioria, das escolas:

Escola 1: 21 funcionários, cinco salas de aula, um quiosque, dois parques, dois banheiros para funcionários, três banheiros para alunos (o prédio não é acessível). O HTPC é visto como um horário para trocar as práticas realizadas na escola, experiências, sugestões, mas não é visto pelos professores como espaço formativo pela ausência de embasamento teórico.

Escola 2: 157 alunos entre manhã e tarde, uma diretora (é vista como participativa e ativa), 10 professores (cinco de manhã e cinco à tarde). O espaço físico é de duas casas adaptadas para serem escola, cinco salas no total, uma brinquedoteca, quatro banheiros para crianças e um para funcionários. O pátio funciona na garagem. O prédio também não é acessível. Nos HTPC, além dos informes na pauta da direção, é possibilitada a socialização de atividades em grupos reunidos por faixa etária dos alunos e por projetos coletivos. As trocas acontecem também em espaços externos à escola (casa, e-mail, telefone).

Escola 3: A escola possuía mais de quatrocentos alunos, com um espaço amplo. Os professores relatam o apoio da direção e questionam a falta de acessibilidade do espaço físico (mesmo com a reforma da escola recém-realizada). Os HTPC são feitos com pauta construída pela direção e segundo os professores é “meio amarrado”. Porém, segundo o grupo, optou-se pelo trabalho em grupos em todos os momentos.

Escola 4 e 5: são escolas com em média 550 alunos e mais ou menos 24 salas de aula. São apontados um fácil acesso à direção e o apoio em todas as situações. São cerca de 60 professores em cada escola, espaço físico das escolas são bons, as salas são amplas, contudo faltam adaptações para cadeirantes. O HTPC é visto como momento de informes, discussão de portarias, etc. É coordenado pela diretora e existe um espaço para a socialização dos professores (impossibilitado, algumas vezes, pela pauta extensa enviada pela Secretaria de Educação).

Um dos focos sugeridos nessa contextualização inicial foram espaços formativos dentro do espaço escolar, por se entender que esse é um rico lugar de formação. Na Espanha, segundo informação tida durante o doutorado-sanduiche, os professores são certificados por atividades em grupo dentro da escola, podendo ser realizadas especificamente para o estudo de um tema específico no modelo de grupo de estudos, de propostas de adaptações de atividades, currículo, etc. Essas propostas são enviadas em modelos de projeto para a equipe responsável pela formação vinculada às secretarias de educação regionais que avaliam a proposta, deixam um profissional da equipe responsável para dar suporte, financiam um pequeno valor de custo e analisam a avaliação final da atividade antes de certificar. Parilla (2008) destaca a importância dos grupos de trabalho dos professores na Espanha dentro do espaço escolar como um dos pontos-chave para a colaboração entre os professores.

As experiências de formação colaborativa em escolas baseadas em projetos de alcance parcial (pequenos grupos de professores) são, porém, realmente impactantes como a supervisão e observação entre os companheiros. Os projetos de auto-formação em escolas são um exemplo destacável em como as escolas assumem pouco a pouco uma consciência formativa baseada no reconhecimento do conhecimento prático que se vai gerando dentro desse espaço. (PARILLA, 2008, p. 32)- tradução nossa.

Entender a escola como um rico espaço de formação e uma das chaves para a inclusão escolar, são ideias que vem ao encontro das apresentadas neste estudo. Por isso, acredita-se em que a possibilidade da formação com grupos de professores da mesma escola pode facilitar a mudança nas práticas escolares, assim como todo o amadurecimento da proposta dentro desse espaço. Além das escolas citadas, existiam professores de mais seis escolas que não estavam em grupo na formação.

Entende-se que, pelo menos no campo do discurso, esses professores percebem a importância do trabalho colaborativo, informando que realizam práticas com essa postura e totalidade. Segundo Lima (2002), “A colaboração não se justifica por si própria, ela é um meio para atingir um fim mais nobre, que é aprendizagem mais rica e significativa dos alunos” (p. 08).

Continuando na perspectiva de Lima (2002), a interação docente pode ser avaliada por três medidas, sendo elas: (a) amplitude, (b) frequência e (c) abrangência. Quanto maior o número de cada item, maior o campo de interação entre o colegiado de professores.

Sobre a prática com proposta reflexiva sobre colaboração realizada na reunião, Cecília avaliou:

Foi ótima, auxiliou aos professores pensarem em suas escolas e se nelas existem práticas de colaboração ou não. Também acredito que a reflexão sobre o texto as faz pensar em futuras práticas voltadas à colaboração de uma nova forma, com um novo olhar. (Cecília- 04/04/2012).

Apesar da avaliação positiva quanto à atividade de compartilhar a prática, Cecília apontou sua crítica em relação à metodologia utilizada no momento de compartilhar os dados, sugerindo uma proposta para a próxima ocasião de socialização.

Talvez poderíamos pensar que no momento da apresentação os outros grupos deveriam anotar as especificidades das outras escolas para que não se dispersassem ou ficassem conversando no momento da apresentação dos grupos, pois houve muita conversa, não houve? Ou será que foi devido ao tempo curto para apresentação no final? (Cecília- 04/04/2012).

Acredita-se que esse espaço de diálogo instigou os professores que continuavam dialogando mesmo quando outros expunham o resumo da discussão. A conversação foi intensa, mas não interrompida no momento por se perceber que falavam sobre o tema. Portanto, espaços como esse devem fazer parte do cotidiano desses professores repensando na proposta de formação realizada: mais tempo para discussão, menor roteiro para reflexão ou alteração da condição na socialização final.

Para o encontro posterior, foram propostos dois momentos: a discussão inicial sobre coensino e a socialização das práticas, deixando tempo maior para segunda parte, sem perder o foco no tema da reunião.

A 2ª reunião com os sujeitos da pesquisa durante o curso. A atividade de formação_ foi realizada com o seguinte formato: (A) Apresentação, discussão e caracterização dos apontamentos do texto - Iniciando a discussão sobre coensino- (Marisol); (B) Rodada de socialização (pequenos grupos) das propostas colaborativas de ensino, tendo como pontos de discussão: (1) especificidades dos alunos da sala; (2) especificidades do aluno com deficiência ou aluno-alvo; (3) objetivos e metas de aprendizagem da sala até o final do ano; (4) pontos do currículo que serão abordados; (5) características do professor da sala regular/sala comum; (6) características da relação professor regular e especial ou colaborador. A proposta de se pensar no contexto ao invés de focar a discussão somente no aluno teve como embasamento a visão de que a incapacidade do aluno parte, na maioria das vezes, da falta de adaptação e acessibilidade, não sendo características da deficiência.

Na reunião realizada após as atividades da formação, iniciou-se a discussão sobre o olhar dos formadores sobre a socialização dos contextos das escolas, momento em que os professores cursistas relataram se entendiam que viviam ou não um contexto de

colaboração, especificamente sobre a relação professor da sala comum e da Educação Especial, focando as possibilidades de trabalho conjunto. Observou-se, na fala dos cursistas, o receio de realizar pontuações por reconhecer que o grupo de formadores era da Educação Especial, então não seria possível realizar a fala comum de que os professores especializados eram responsáveis pelo aluno PAEE. Em contraponto, havia um grupo agressivo e defensivo, que rebatia todos os questionamentos trazidos pelos profissionais da Educação Especial, justificando com as dificuldades enfrentadas pelos professores da sala comum. A fala da Larissa retrata a percepção do grupo:

ninguém falou que a responsabilidade do aluno é somente deles, pelo contrário a gente está falando em colaboração, é que a ideia é muito, infelizmente, a ideia é de que o aluno da Educação Especial é da Educação Especial, é do professor especialista, a gente não, a gente só está falando não, o aluno é nosso, só isso e isso mexe com as pessoas, claro que mexe. (Larissa- 18/04/2012).

Foi dialogado também sobre o intuito maior do curso, que era o exercício da colaboração e que para isso não era necessário diagnosticar um aluno, movimento que se percebeu com alguns professores, principalmente da Educação Infantil. A pesquisadora fez uma fala final para os cursistas tentando explicitar o objetivo das práticas, o que também foi avaliado pelos sujeitos/formadores:

No final você falou, não é para procurar, não é para vocês procurarem deficiência e diagnosticar as pessoas. (Bernardo- 18/04/2012).

Mas acho bacana isso, essa sua fala no final, porque mais que alguém tenha, porque isso é tão comum, quando a gente começa a fazer um curso na área da Educação Especial, até a gente que é teoricamente especialista. A gente também já começa a ter um olhar diferenciado, já começa querer achar, eu vou para os lugares eu começo a achar cachorro com deficiência, você tem um olhar diferenciado, então como eles estão fazendo esse curso, eles, nossa !!! Então será que, então acaba mexendo, mas a gente tem que a todo momento trazer para realidade, trazer para proposta, então acho que está tranquilo. (Cecília- 18/04/2012).

Foi discutida a proposta de trabalho dos cursistas, que solicitaram realizar a atividade de colaboração destinada ao aluno-alvo em grupo ou em duplas. Os sujeitos da pesquisa discutiram a questão, até que se chegasse a um acordo de como seria realizada a proposta da parte prática do curso com esse público:

Acho que isso é legal. Acho que talvez uma coisa que a gente tenha que definir, que a gente está notando também, é esse fato deles estarem fazendo um caso por dupla, não sei, a gente tem que chegar a um critério, a um consenso. (Sofia- 18/04/2012).

Então, mas se eles foram, sei lá, os dois forem, um é o professor de apoio, todos forem da mesma escola. (Bernardo- 18/04/2012).





Eu estou assim, mas a gente tem que gente num consenso para falar na próxima vez. (Cecília- 18/04/2012).

Acho que por isso que é bacana você ter falado que o diário é individual, então assim, de qualquer maneira eles vão ter, cada um vai ter que participar de um jeito. (Larissa- 18/04/2012).

A preocupação do grupo foi que, se realizasse a atividade formativa dentro do espaço escolar, por entender que esse espaço era importante para reflexões sobre o tema e para possíveis alterações no contexto das escolas, assim como seria necessário que se realizassem as horas de formação contabilizadas para atividades extraclasse.

Finalizamos a reunião avaliando a apresentação do tema “Iniciando a discussão sobre coensino” pela Marisol, que retratou que “no começo estava bem assim apreensiva e ansiosa, depois eu dei uma relaxada” (Marisol- 18/04/2012). O formato utilizado por ela para apresentar os slides foi avaliado como instigador pelos sujeitos-formadores: “Eu acho que você conseguiu vincular com a prática, achei bacana” (Sofia- 18/04/2012). Usando como recurso imagens e textos “Eu pus as figuras para chamar um pouco mais de atenção porque senão fica só letrinha ali, fica cansativa” (Marisol- 18/04/2012).

Figura 08: Apresentação da Marisol

<p>O CO-ENSINO pode nos auxiliar no nosso trabalho com alunos com necessidade especiais, que frequentam as escolas regulares. Mesmo sabendo que as referências são de outro país, (Estados Unidos), podemos utilizá-las no nosso dia a dia.</p> 	<p>Isto se daria assim: Os dois educadores participariam plenamente da elaboração das atividades, porém, cada qual no desempenho de sua função: o educador de sala regular responsável pelo conteúdo e o educador especial, responsável por facilitar o entendimento da atividade. Os alunos mantidos na sala de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os alunos e a atividade "facilitada" atenderia a todos os alunos.</p> 
<p>Na Flórida, em 2000, a partir de uma parceria entre educação regular e especial, os profissionais da escola entrevistados (prof. regular, prof. especial e direção) destacaram numa entrevista 7 fatores importantes para o sucesso do ensino colaborativo:</p> 	<p>2- <u>Flexibilidade</u>: é considerado um dos aspectos mais importantes para o sucesso do co-ensino. Com isto, surgem novas possibilidades na rotina das tarefas, respeitando-se cada estilo de ensino e organização das aulas.</p> 

Fonte: Marisol (2012)

As intervenções realizadas pela pesquisadora durante a apresentação também foram avaliadas pelo grupo “Você fazia o link, você conseguia, você puxava com o que ela estava falando e fazia o link como já tinha sido tratado” (Cecília- 18/04/2012); a relação entre as duas falas “Eu falava mais da escola e você falava mais do seu ponto de vista” (Marisol- 18/04/2012) e pelo olhar de quem estava no papel de formador, mas nesse momento, como observador “Eu só estava preocupado com o tempo, eu ficava, ai meu Deus, não vai dar tempo, mas na hora ali não tem como ficar olhando, mas foi legal, a gente usou um tempo razoável” (Bernardo- 18/04/2012).

A 3ª reunião com os sujeitos da pesquisa durante o curso, foi realizada para analisar a aula organizada com o seguinte roteiro:

- 1º) Discussão sobre: “A mudança de papéis na escola para o trabalho no formato de Coensino”- Cecília;
- 2º) Rodada de Socialização: atividades realizadas pelos professores (foco nos papéis dos profissionais).

A reunião iniciou-se com a socialização da dificuldade de um grupo de professores da mesma escola, seis professores no total, de realizar a atividade de colaboração proposta com apenas um aluno-alvo. Discutimos se iríamos falar para o grupo se separar ou esperar a própria movimentação dos cursistas

[...] deixar isso acontecer sozinho não vai acontecer se a gente está vendo que não está legal, porque se for por uma questão de comodidade para não fazer alguma coisa, não vai, então se for essa a nossa visão. (...) se for isso mesmo, é que eu não sei se eu ainda, não parei tanto para pensar nisso, da gente assim, começar a fazer coisas que mostrem isso, ser mais enfática. (Larissa- 02/05/2011).

Para esse caso ficou combinado que deixaríamos o movimento do grupo, mas que dialogaríamos sobre essa problemática na socialização das atividades.

Na avaliação dos casos selecionados pelos demais professores cursistas, foram identificados casos de crianças que apresentavam necessidades diferenciadas. Não foram selecionados casos de alunos com diagnóstico de deficiência

Percebeu-se, novamente, o movimento de descapacitar os alunos ou de “encontrar uma deficiência” para justificar as dificuldades de aprendizagem ou comportamento. Foi discutido esse movimento dos professores de se “aventurar na Educação Especial”, mesmo sem a formação especializada na área. Demonstrou-se a preocupação dos

sujeitos-formadores de que as falas não se restringissem somente a “queixumes”, mas que houvesse um foco no compartilhamento das experiências, um objetivo no trabalho conjunto e possivelmente avanços no que se refere ao aprendizado do aluno.

A preocupação em levar sugestões de trabalho para os professores foi observada nas falas “Você fez uma anotação com base nos relatos dos casos, vamos tentar levantar assim quais são as maiores e assim, de alguma maneira, contribuir” (Larissa-02/05/2012). “Se for o caso chamar até alguém. Podia chamar alguém do infantil, pensei na Fabiana¹⁸ que pudesse colaborar, vamos fazer um levantamento do que surgiu e vê se a gente vai dar conta, se a gente falar, não, a gente não vai dar conta, a gente chama alguém” (Sofia-02/05/2012).

O planejamento das reuniões posteriores foi analisado pelos sujeitos/formadores e optou-se por trabalhar com casos de colaboração do livro “Marco Zero: começando pelas creches”¹⁹. O material seria trabalhado em formato de “Recorte, para eles darem a sugestão do que eles fariam no caso, não já dar a resposta pronta” (Larissa-02/05/2012). Como a maioria dos professores atuava na sala comum, entendeu-se que a análise dos casos daria respaldo para a discussão do ensino colaborativo (professor de Educação Especial e da sala comum). Então decidiu-se que os professores se reuniriam em grupos de quatro ou cinco pessoas e juntos teriam que pensar nos relatos das professoras de Educação Infantil, no material e nas questões trazidas pela autora, Mendes (2010), possibilitando a discussão sobre a questão com base na fala de outro professor, que vivenciou momentos parecidos com os que foram relatados por eles. E, ao final, seria realizado um momento de socialização.

A 4ª reunião com os sujeitos da pesquisa durante o curso, aconteceu, novamente, ao final da atividade de formação, iniciando por uma avaliação geral da proposta “Eu achei ótima” (Cecília, 16/05/2014); “Eu gostei” (16/05/2014, Sofia), “Eu achei boa” (Marisol, 16/05/2014) e “Ótima” (Benício, 16/05/2014). Larissa nesse momento analisa a apresentação da Sofia do conteúdo inicial sobre ensino colaborativo “A apresentação foi excelente e assim muito bom mesmo muito” (16/05/2012).

¹⁸ Profª. Dra. Fabiana Cia- Departamento de Psicologia- UFSCar.

¹⁹ MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SPÇ Junqueira & Marin, 2010.

Figura 09: Apresentação da Sofia

<p>Segundo os autores Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) relatam as experiências dos professores.</p> 	 <ul style="list-style-type: none"> * Horários pré-estabelecidos; * Uso de e-mail; * Disponibilização de plano de aula; * Na conclusão da lição informar o que vai acontecer na próxima atividade programada; * Usar o tempo de realização de atividades dos alunos para comunicações rápidas.
<p>Demonstrar Paridade</p> <p><i>"...aquele seu aluno só está me dando trabalho..."</i></p> <p><i>"...o que eu posso fazer com seu aluno de inclusão dentro da sala?..."</i></p> <p><i>"...é aluno da educação especial..."</i></p> 	<p>Manipulação de conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Momento de ignorar ou confrontar o parceiro; • Evitar confrontos quando o parceiro estiver irritado ou chateado. 

Fonte: Sofia (2012)

Foi discutida entre o grupo a diferença das apresentações realizadas pelos sujeitos neste curso e as realizadas pela pesquisadora no segundo semestre de 2011. Observou-se que essas apresentações estavam ricas de relatos vivenciados na prática em forma de diálogo com os autores estudados, diferente da versão anterior, quando a pesquisadora, no papel de formadora, tinha seu maior foco nos exemplos dos autores, base do material elaborado. “Mas por que você passou para gente de uma forma, mas aqui a gente tem agora a parte teórica e a parte prática” (Marisol, 16/05/2012).

A prática é nossa, mas a teoria veio através de você, então para mim, lembra que quando eu estava montando o Power Point eu te fiz algumas perguntas? Porque na minha cabeça já tinha, eu só queria a sua confirmação, então não é só mérito nosso, o é mérito seu também. (Sofia, 16/05/2012).

Foi discutido o discurso em relação a quem faz a fala e ao receptor, esclarecendo que este não recebe a mensagem exatamente na concepção de quem pronuncia a fala, mas se referencia nas suas representações, nas suas práticas e na sua formação para dar

significado a ela. A cultura docente, para Perrenoud (1993), é constituída no contexto escolar, no fazer cotidiano, nas microdecisões, no desembaraço de “mil pequenas coisas urgentes” que são realizadas ao mesmo tempo, no trabalho muitas vezes solitário de idealização e realização de várias atividades, na falta de tempo, na improvisação, na incerteza. Azanha (1995) concorda com esse ponto de vista, entendendo a “existência no âmbito da escola de um ‘saber’ não codificado nem expresso numa linguagem teórica, mas que no fundo constitui a base da atuação docente” (p. 76).

Na etapa III, o que se percebeu é que as falas dos sujeitos da pesquisa que estavam em condição de formadores não foram meramente reproduzidas, mas que, ao vislumbrar a prática escolar, compartilhavam as mesmas concepções dos autores trabalhados na etapa II da formação. Percebeu-se que os sujeitos da pesquisa uniram os conteúdos com as vivências como educadores especiais, especificamente em relação ao trabalho com o professor da sala comum. Assim, no processo de desenvolvimento deles como formadores, foi perceptível o vencer da insegurança, a criticidade no diálogo com as concepções sobre coensino e a abertura para o diálogo para os professores da sala comum que estavam como cursistas nesse contexto. Fator percebido também pelos sujeitos quando analisaram a apresentação do dia, realizada pela Sofia “Você desvinculou do texto um pouco assim e conseguiu falar a prática em cima do texto e isso foi legal, desenvoltura” (Cecília, 16/05/2012). “E outra ela defendeu a Educação Especial, legal, com categoria. Com fundamento, foi excelente” (Benício, 16/05/2012).

Saviani (2009) distingue dois modelos de formação docente, pontuando que outro desafio encontrado na apresentação de conceitos e conteúdos aos professores é o de não cultivar meros reprodutores do discurso acadêmico, algo que não garante a alteração da prática pedagógica:

- a) *modelo dos conteúdos culturais- cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149)

Voltou-se também à fala da aula anterior, realizada pela Cecília, na qual uma professora de Educação Especial cursista da etapa III conversou com o grupo no fim da reunião, dizendo que ficou pensando no conteúdo abordado durante a semana, “nossa, vocês ficaram falando lá e depois eu fiquei pensando, eu faço tudo ao contrário, mas eu queria fazer

assim, mas por enquanto não dá para fazer assim e que eu culpo também por não fazer assim, porque eu queria, mas por enquanto não dá” (16/05/2012). A relação criada entre a formadora, os sujeitos da pesquisa e os cursistas da etapa III foi destacada pelo grupo.

Porque querendo ou não você põe uma pulguinha atrás da orelha. Eu falei isso na minha exposição, que eu falei que a professora dava atividade diferenciada de ficar colando lantejola lá e não é legal isso. Se a criança não tem condições de escrever o nome, pelo menos a inicial do nome dela, já é um começo, não ficar fazendo uma coisa totalmente diferente. (Sofia, 16/05/2012)

Para Ferreira (2008), a universidade em alguns programas de formação tem como resultado professores que reproduzem discursos elaborados, mas que ocultam suas práticas e não acabam refletindo sobre elas, desafio que entende-se ter vencido nessa proposta formativa. A confiança que essa professora de Educação Especial teve nesse momento de compartilhar para o grupo suas angústias e de relatar que na sala comum, como educadora especial, realizava somente atividade paralela com seu aluno-alvo e que percebeu durante a formação que esse não era o foco do trabalho de colaboração. Um dos fatores possíveis para essa liberdade foi essa aproximação do formador, nesse caso os sujeitos da pesquisa, com a sala de aula e o cotidiano escolar, que foi percebido e destacado pelos professores cursistas.

As aulas posteriores foram organizadas em grupo para que no primeiro momento houvesse a apresentação dos temas referentes ao coensino pelos sujeitos da pesquisa e posteriormente a fala de um professor da universidade como consultor de um dos temas trazidos pelos grupos de professores nas análises dos seus casos com os alunos-alvo.

“É o que a gente já tinha visto, mas assim, muita gente não era do infantil, era do, não era do infantil, não era da Educação Especial, do fórum lá” (Benício, 30/05/2012); “Mas acho que foi legal porque contextualizou” (Cecília, 30/05/2012); “Eu não falei muita coisa, a Carla tinha puxado para eu falar mais um pouco, mas eu já tinha falado aquele dia, ia ficar repetitivo, então eu me restringi ao que eu não tinha falado ainda” (Larissa, 30/05/2012).

Figura 10: Apresentação da Larissa

<p>EXPERIÊNCIA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-ensino - 3 anos de pesquisa-ação • Professor Ensino Regular - 5ª série - 24 alunos, 7 com deficiência • Professora de Educação Especial - responsável pelo co-ensino das 4ª, 5ª e 7ª séries e ainda pelo atendimento na SR, período oposto, para 12 alunos • Resultados: <ul style="list-style-type: none"> • A) Mudanças de Atitude: dependência nas atividades acadêmicas • B) Mudanças Acadêmicas: médias sala próximas ou superiores as das demais séries • C) Mudanças sociais: tolerância e respeito mútuo, pertencimento, orgulho e companheirismo • Fatores Essenciais: <ul style="list-style-type: none"> • A) Comprometimento e co-responsabilidade da equipe gestora • B) Professor Especial e Regular colaborativos desde o início do ano letivo - planejamento, implementação do currículo, responsabilidade - instrução, avaliação e monitoramento de toda a sala • C) Equipe Gestora suprimentos, recursos e resolução de problemas <p style="text-align: right;">(FEDERICO, HERROLD e VENN, 1999)</p>	<p>EXPERIÊNCIA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor Educação Especial e Regular 1º ano do Ensino Médio - Ensino Álgebra • Resultados <ul style="list-style-type: none"> • Professores reconheceram a importância da colaboração para resolução dos problemas em Sala: evitar experiências desastrosas • Troca de conhecimento e de experiência: Álgebra e Educação Especial • Tempo reduzido para planejamento - negativo • Relevância de encontros para troca de informação anteriores e durante o ano letivo: necessidades próprias e dos alunos • Fatores Essenciais <ul style="list-style-type: none"> • A) Interação positiva com pais • B) Aulas Extras, pós-aula • C) Planejamento comum e definição de papéis • D) Tempo para avaliação e reflexão do que foi executado <p style="text-align: right;">(CODERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009)</p>
<p>PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo democrático e participativo sob a coordenação de uma comissão especialmente designada • Plano de estado e não de governo, que poderá contribuir para melhorar a qualidade da educação nos próximos dez anos (2012-2021) • Educação Especial/Inclusiva <ul style="list-style-type: none"> • VI Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade • I Fórum Municipal de Educação Especial • Conferência Municipal de Educação: 206 propostas debatidas e aprovadas. Foram devidamente analisadas e, conforme o caso, transformada em metas e estratégias que compõem o PME, ou encaminhadas a órgãos e instâncias competentes para as ações relacionadas à gestão, planejamento ou adequação da legislação. 	<p>EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO PME</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meta 9 - Universalizar, até 2014, o atendimento das crianças, jovens e adultos com deficiência, TGD, altas habilidades/ superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, assegurando Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade a toda demanda do município. <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias <ul style="list-style-type: none"> • Construir novas unidades escolares, ampliar, adequar e manter em condições pedagógicas adequadas as existentes, de acordo com as demandas das regiões da cidade, atendendo às especificações de acessibilidade e sustentabilidade socioambiental aos ambientes pedagógicos para o atendimento educacional de qualidade na rede municipal de ensino

Larissa (2012)

Diferente das apresentações anteriores, Larissa não utilizou imagens na sua apresentação, apenas texto corrido. Focou sua fala em explicar o contexto da Educação Especial do município e como tinha o cargo de dirigente de Educação Especial da Secretaria de Educação de São Carlos ilustrou os caminhos que o ensino colaborativo já havia vivenciado até chegar à proposta atual.

A participação da professora Cristina B. F. Lacerda, que teve um papel de consultora para os professores do curso, foi avaliada pelos sujeitos diretos da pesquisa na reunião posterior como “mega, mega, mega, nossa, muito importante” (Larissa, 30/05/2012), “Ela aproxima do público, muito bom, adorei” (Cecília, 30/05/2012), “Foi excelente, eu acho que assim, é o que estava faltando, sabe assim, ir para esse caminho também, aquilo que a gente falou das dúvidas que eles têm com relação ao desenvolvimento e o jeito que ela falou, além da temática em si, o jeito dela falar é” (Sofia, 30/05/2012).

Finalizando a reunião, o grupo ofereceu apoio ao Benício, o mais envergonhado do grupo, para preparação da sua fala na reunião seguinte. Também houve a

discussão sobre as formas de devolutiva dos diários escritos pelos professores como parte prática do curso:

Não ficar focando na criança (Benício, 30/05/2012).

Oi parabéns, você caminhou e você conseguiu! (Larissa, 30/05/2012).

E se fosse uma autoavaliação, não sei, para eles, no último dia um lê assim, o primeiro e o último. (...) De acordo com os textos. (Cecília, 30/05/2012).

Para eles identificarem o quanto eles caminharam ou não nessa colaboração. (Larissa, 30/05/2012).

O que a gente pode fazer também é uma devolutiva oral. Eu acho que ler todos os diários. (...) E no último dia de avaliação a gente faz uma devolutiva, a gente pode dividir cada um fica com um caso. (Carla, 30/05/2012).

A gente identifica pontos que considera relevante. (Sofia, 30/05/2012).

Mas assim, para gente organizar a nossa fala (...) a gente escreve para nós. Mas achei legal também a questão da autoavaliação. (Cecília, 30/05/2012).

Por escola. O pessoal dessa escola tal, tal, tal, por escola assim. A gente pode até fazer isso no Power Point, trazer trechos que retratam colaboração, nem precisa colocar o nome da pessoa. (Sofia, 30/05/2012).

A devolutiva dos casos foi apontada como algo imprescindível na finalização do curso, pela implicação dos professores cursistas na escrita dos diários e na realização da atividade prática proposta na formação. Estes relatavam seu envolvimento quando estavam realizando as atividades nos horários de Trabalho e Planejamento Individual (Educação Física dos alunos) e nos intervalos escolares. Foi sugerido que se separassem sugestões de leituras de textos acadêmicos relacionados à temática para cada caso no final do curso, proposta que não foi realizada por falta de tempo para separação e leitura prévia dos diários e textos por parte dos sujeitos da pesquisa.

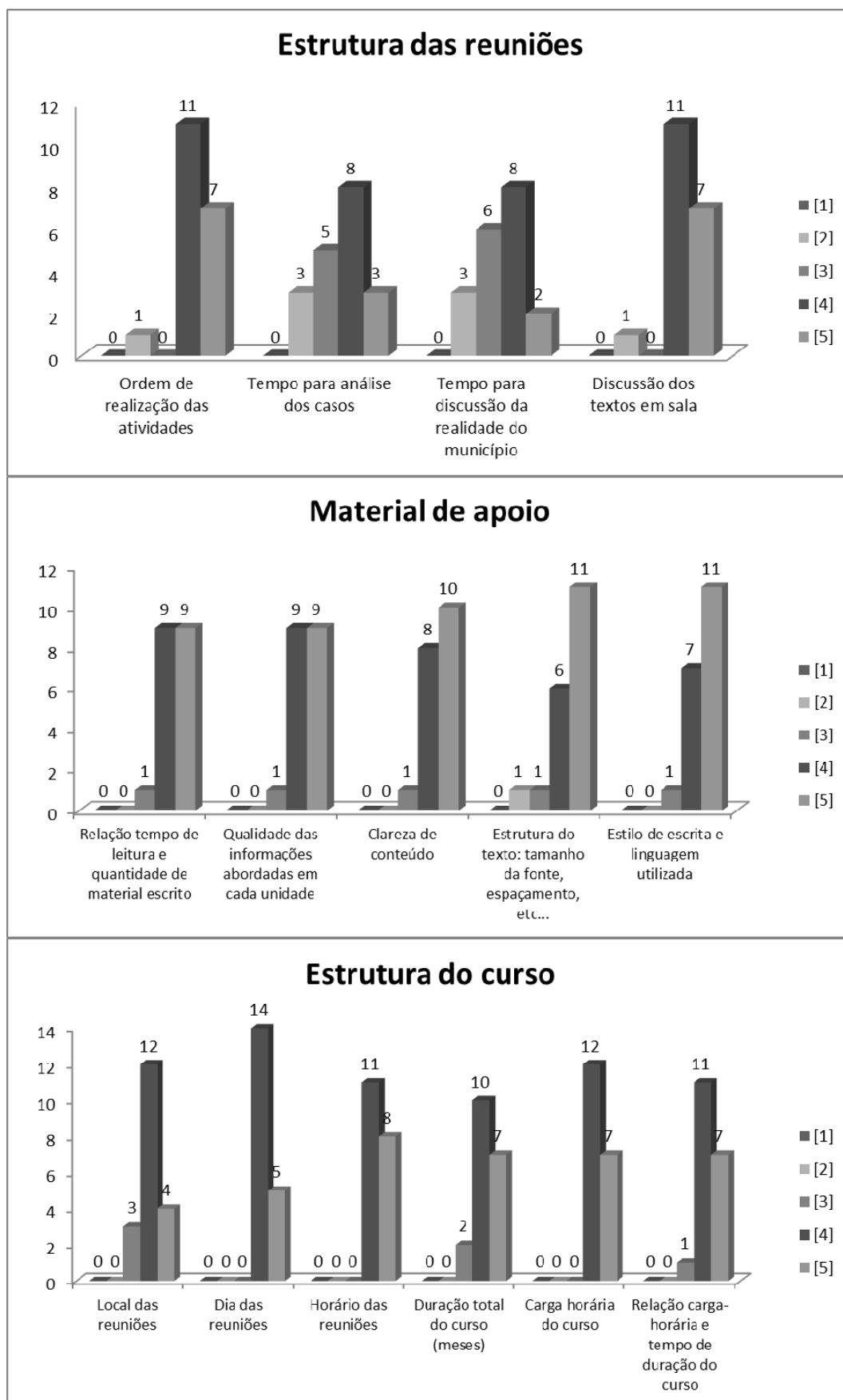
A análise da 6ª reunião com os sujeitos da pesquisa durante o curso teve o foco a apresentação realizada sobre coensino no Brasil, realizada pelo professor Benício, que foi analisada como “boa a apresentação do Benício, se embasou na prática” (Cecília, 13/06/2012). O professor de educação especial relata a sua experiência, dizendo apenas que “Só teve uma parada que eu não sabia se era AEE ou sala de recurso” (Benício, 13/06/2012), quando se referia ao atendimento realizado em contraturno, referenciando-se à discussão anterior sobre o conceito de AEE como sinônimo de Sala de Recursos e a reflexão realizada exatamente no momento da fala sobre essa questão.

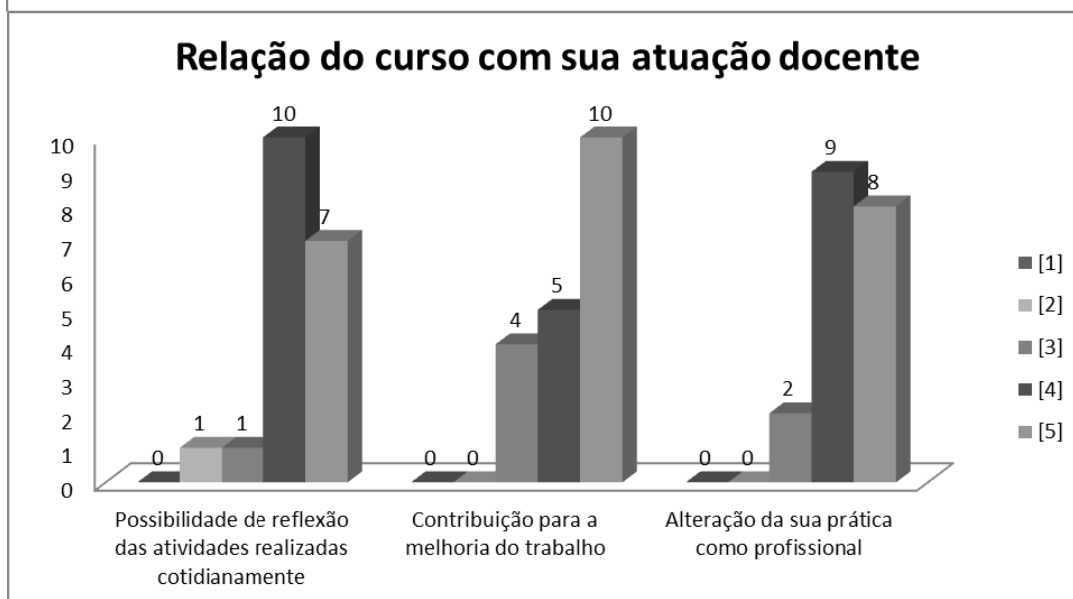
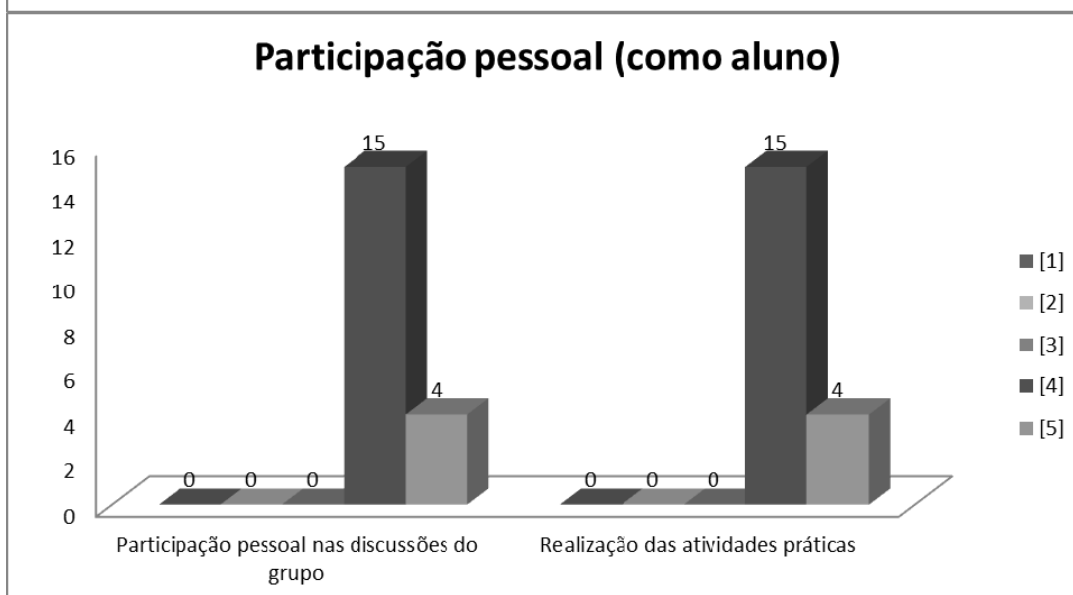
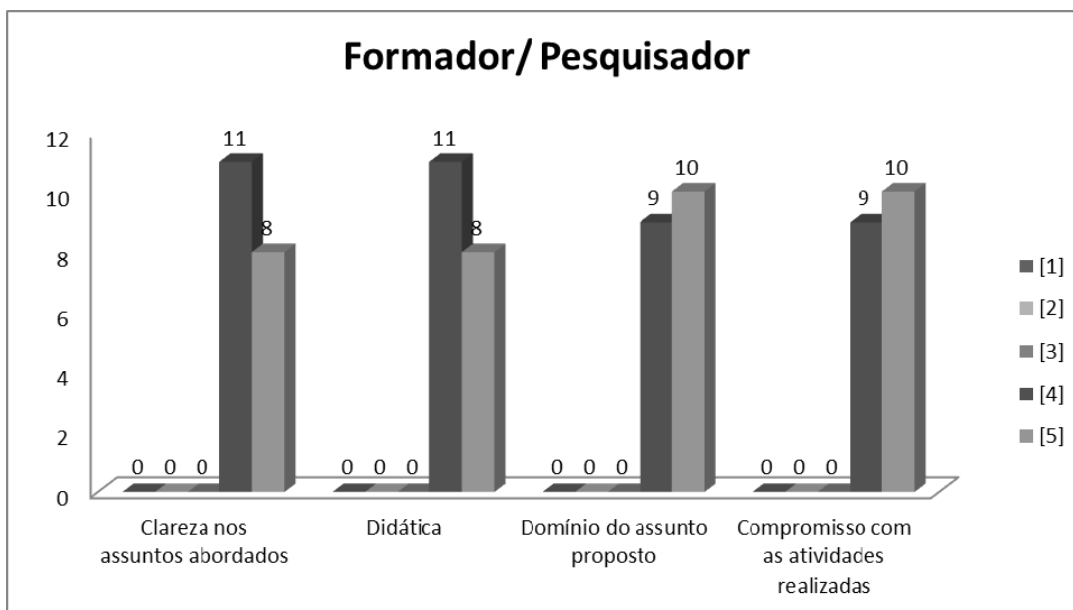
A participação da Profa. Fabiana Cia, que atuou como consultora nessa reunião, foi avaliada como “ótima” pelo grupo. “ela fez reflexões e possibilitou reflexões ricas para o grupo” (Sofia, 13/06/2014).

Retomou-se a discussão sobre as estratégias de análise dos diários, decidindo-se em grupo que cada sujeito da pesquisa ficaria com o diário de um grupo de professores cursistas, sendo responsável por encontrar nesse material experiências colaborativas para a devolutiva final dos casos. Percebeu-se que os sujeitos conseguiram identificar observações interessantes de alguns dos relatos dos 15 casos analisados, trazendo-as sem o nome do aluno observado ou do professor que escreveu o diário. As observações foram apresentadas em formatos de slides e analisadas pelos sujeitos da pesquisa de forma muito interessante. Identificou os seguintes focos de observação: (a) postura inicial de observar somente a postura do professor da sala comum em relação ao aluno-alvo e foco inicial no conhecimento específico sobre o aluno; (b) início das reflexões sobre os apoios oferecidos aos alunos pela rede municipal de educação, da realização de atividades de colaboração entre os professores e das potencialidades de aprendizagem do aluno-alvo;

Em relação à avaliação final realizada pelos professores cursistas, com base no questionário quantitativo, as notas se dividiram, em sua maioria, em 3 “Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”; 4 “Satisfatório/Importante” e 5 “Muito satisfatório/ Muito importante”, o que diferenciou das atribuições realizadas pelo grupo de sujeitos diretos, professores de educação especial que atuavam em parceria com os professores da sala comum (responderam somente com as notas 4 e 5), como pode ser observado nos gráficos que seguem:

Figura 11: Avaliação da Etapa III pelos cursistas





Para todos os professores cursistas o curso correspondeu às expectativas iniciais “Sim, pois a princípio achei que seria muito maçante, onde veríamos palestras e textos” (P1); “Sim, a partir das sugestões passadas no curso compartilhei com as colegas de sala e mudamos a maneira de agir com a nossa aluna que morde sem motivo” (P2); “O curso correspondeu sim as minhas expectativas, pois como professor regular pouco conhecia sobre o coensino. A partir do curso percebi que cabe aos professores a troca de experiências e não trabalhos paralelos como via em outras realidades” (P11); “Sim. Esclareceu a importância dos professores se ajudarem sem pensar que o aluno “é dele” ou “não é meu” (P13).

O destaque dado em relação à troca de experiências possibilitada nesse espaço formativo também foi foco dos discursos dos professores cursistas quando destacaram os aspectos positivos e os negativos do processo formativo:

- aspectos positivos:

A maneira como foi abordado os assuntos, o envolvimento dos professores em grupo, expondo seu dia a dia, a atenção por parte dos profissionais que ministraram o curso e textos de fácil compreensão. (P1)

Alguns comentários feitos me auxiliaram no dia a dia. As profissionais trazidas pelo curso foram de uma ótima escolha com temas muito pertinentes. (P2)

Aprendizado sobre o ensino colaborativo com provas de que deu certo em alguns lugares (textos estudados sobre ensino colaborativo). (P7)

A participação dos cursistas durante a exposição. (P11)

- aspectos negativos:

Achei somente um pouco pequeno o tempo para o debate entre os grupos, para explorarem suas ideias.

A devolutiva feita pelos profissionais do curso somente no último dia do curso. (P2)

Tivemos pouco tempo para debater sobre o aluno a qual estávamos observando. (P3)

Acho que deveria ser maior o tempo de duração do curso. (P7)

Poucos casos discutidos formalmente. (P10)

Pouco aprofundamento nos casos. (P12)

O único aspecto negativo que destacaria foi a falta de aprofundamento nas discussões sobre cada caso trazido para as discussões em grupos. Não há nenhuma receita para cada caso, porém acredito que precisamos de mais instrumentos de reflexão com o grupo sobre práticas afirmativas, na busca de uma melhoria na resolução dos casos estudados. (P19)

Notou-se que a falta de tempo para discussão da realidade escolar e das práticas do professor foi destacada como aspecto negativo por vários professores,

exemplificando, mais uma vez, a importância dos espaços de compartilhamento, formativos dentro do espaço escolar. A discussão sobre os alunos, dificuldades e alternativas deveria ser uma das principais pautas desse horário de trabalho coletivo, fazendo parte da carga horária de trabalho desse professor dentro da escola, assim como reuniões de planejamento em dupla entre o professor de educação especial e o da sala comum, entendendo também essa troca como formativa para ambos. Agell; Sala; Torrent (2009) também entendem como indispensável que se construam estruturas que aumentem as oportunidades para compartilhar objetivos, metodologias e avaliações do que acontece na sala de aula. As escolas devem organizar de maneira periódica momentos para se discutir a inclusão escolar, espaços de colaboração entre os docentes para enfrentamentos dos desafios, estratégias para desenvolver relações de trabalho significativas.

Além disso, deve-se pensar na formação continuada permanente, que deve acontecer principalmente no “chão da escola”, ou dentro da sala de aula e nas reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo, que serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando, desde que estes espaços escolares se constituam em oportunidades de refletir sobre a prática e construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos os alunos. Melo (1999) enfatiza que uma política de formação de professores pensando no contexto atual deve “nascer no chão da escola para voltar-se a ele” (p. 48), capaz de construir competências coletivas e práticas educativas intencionais.

Rinaudi; Reali e Costa (2009) destacam que as instituições responsáveis pela formação de professores devem considerar nos cursos para esse público o contexto desses profissionais, não tendo um papel somente informativo, mas de reflexão e formação com os mesmos envolvidos no processo. Porém, como aponta Saviani (2009), admite-se que os conteúdos de conhecimento e procedimento didático-pedagógico devam fazer parte do processo de formação de professores; o dilema agora consiste na maneira com que a universidade conseguirá articular adequadamente esses dois aspectos. Essa inquietação, que teve como foco a formação universitária dos cursos de Pedagogia, também está presente nos cursos de formação continuada.

Observou-se, nas repostas dos professores cursistas sobre sugestões para cursos futuros, que a troca com especialistas, professores da universidade que atuaram como consultores foram importantes. Porém, observou-se, também, que eles sentem a necessidade de maior espaço de debate e de troca com esses profissionais.

Muita informação e pouco tempo para debate. (P6)

Mais especialistas falando e ajudando sobre a prática. (P14)

Dar uma devolutiva dos assuntos tratados nas atividades práticas em mais de uma aula. (P2)

Lidar com o tempo destinado para atividades de formação de professores dentro da tríade “Ensino, Pesquisa e Extensão” e da quantidade de demandas do professor universitário dentro da estrutura da universidade é mais um dos desafios do campo da formação de professores. Vilaronga; Sarti (2012) destacam que “Trabalhos dessa natureza seguem como ‘marginais’ ao trabalho acadêmico, de maior prestígio” (p. 986).

Quando questionados se os mesmos aconselhariam o curso para outra pessoas, os professores cursistas relatam a “preparação dos professores da sala comum” (P12) para receber os professores da Educação Especial em uma proposta de colaboração, destacando como importante para ampliação das possibilidades de real parceria. Destacando, assim, como apontado pelos professores de Educação Especial sujeitos da pesquisa na Etapa, que, devido à cultura escolar, entrar no espaço da sala comum é um dos principais desafios da proposta de coensino.

Muitas profissionais não gostam de ter alguém na sala observando, mas com o curso poderiam perceber que a ajuda poderia ser eficiente. (P3)

Porque como eu muitas pessoas não tem ideia como conduzir situações que envolvam ‘crianças especiais’ (digo eu antes de participar do curso). (P7)

Ajuda a um melhor esclarecimento sobre o tema e deixar os profissionais mais abertos a aceitar a trabalhar juntos. (P14)

Difícil mesmo é professores da sala regular e especial trabalharem juntos para um ganho mais concreto para o aluno. Acho difícil porque fomos acostumados a fazer um trabalho solitário, nossas angústias e dificuldades não eram divididas com ninguém e hoje em dia que podemos trabalhar juntos, parece que vem à tona esse ‘eu’ antigo, que quer se misturar ao ‘nós’. Nós mesmos colocamos barreiras para impedir esse processo mais eficaz e dinâmico do ensino. (P10)

Essa dificuldade do coensino aparece também nas experiências de colaboração entre esses profissionais, no caso professor da sala comum X professor da educação especial, que teve avanços em alguns casos “O meu trabalho em sala de aula foi bem produtivo, a minha companheira de sala interagiu muito bem. Durante a avaliação da aluna-alvo tivemos a oportunidade de trocar ideias inovadoras para se trabalhar com a nossa aluna” (P9), e em outros relatos da dificuldade do trabalho. “Durante as observações com a

criança, não deu para fazer um trabalho colaborativo, visto que ficamos mais observando a criança e as poucas vezes que levamos ela para outra sala a professora agradecia, pois teria tempo para outras crianças”. (P13)

A avaliação final dos sujeitos Benício, Cecília, Eduarda e Sofia sobre toda experiência formativa, que se iniciou com a formação em grupo sobre ensino colaborativo da etapa II e posteriormente com a possibilidade de atuar como formadores na etapa III, demonstra o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos, assim como a valorização desse espaço de reflexão coletiva. Em entrevista final realizada pela então mestrande Josiane B. Milanesi, sem a presença da pesquisadora, foi destacado:

“Realmente o tempo de realização do curso da Etapa III, assim como pontuaram os professores cursistas, foi curto pensando na perspectiva de discutir a prática deles” (Larissa, 06/2012); “somente deu tempo de conhecer os casos e de iniciar o debate sobre o assunto” (Benício, 06/2012). “A devolutiva de literatura, para pensar na prática ficou falha, faltou tempo para dar um suporte maior” (Larissa, 06/2012). Porém, o grupo destaca que, pensando na proposta do curso, o tempo foi adequado para essa discussão. Em relação a discussões sobre o contexto do município, Sofia relata que “não teve um dia específico, não estava dentro do material de apoio, mas essa discussão foi realizada no decorrer do curso” (06/2012). “Principalmente com os relatos do Benício, da Cecília e da Sofia que trabalhavam com colaborativo, que sempre traziam para a realidade” (Larissa, 06/2012).

Em relação à didática e à estrutura das reuniões da Etapa III, para Cecília (06/2012), a dinâmica das reuniões, de pensar em grupo como seria a próxima aula, estar abertos a mudanças foi muito interessante permitindo que o curso se adequasse às necessidades do público de professores que estava formando. “O curso não foi moldado, a proposta em si já foi bacana. Ele tinha um cronograma, mas com o passar do tempo fomos levando as questões e fizemos as modificações. Isso ajudou muito” (Larissa, 06/2012). Em relação à postura da pesquisadora, para Sofia, “tanto na primeira quanto na segunda, a Carla tinha mais uma função de coordenadora, de estimular o grupo” (06/2012). A participação dos especialistas que atuaram como consultores também foi destacada por Benício: “Na nossa formação somente teve a participação de uma doutoranda no último dia, essa proposta de vários consultores foi mais interessante” (06/2012).

Em relação à experiência vivida como formador, Benício relata que no curso realizado na Etapa III já estava familiarizado com a teoria de coensino trabalhada nos textos, percebendo que podia discordar do que os autores diziam, dar “uns pitacos. Mesmo

pela revisão realizada antes do segundo curso. E na prática surgem mais questões” (06/2012). “No primeiro a gente tinha a prática, mas não tinha a teoria. No segundo já tínhamos a teoria, então conseguíamos perceber no texto aquilo que faltava, o que podia melhorar. A necessidade de ter outras experiências” (06/2012). “Principalmente no segundo, a Cecília, o Benício, a Sofia trouxeram exemplos reais e isso foi muito legal, não ficava somente na abstração dos textos” (Larissa, 06/2012). “E a gente fez a mediação, foi um desafio, mas acho que os professores se sentiram à vontade” (Benício, 06/2012).

Cecília destaca como ponto positivo da formação que vivenciaram (Etapa II), que como era um grupo pequeno foi possível tirar dúvidas pontuais, trocar questões específicas, e como aspecto relevante da Etapa III, a possibilidade de “trocar junto o que se iria fazer, qual seria a dinâmica. A possibilidade de construir junto” (06/2012). Para Sofia, os cursistas da Etapa III encontraram um clima acolhedor na formação “era tranquilo, parecia que estávamos fazendo um bate-papo, ninguém tinha uma conduta rígida ‘assim é o certo’” (06/2012).

Quando questionados sobre como foi apresentar para o grupo, os sujeitos relataram: “foi nervosismo total” (Sofia, 06/2012); “a Carla também ajudava, ia norteando, falava junto” (Benício, 06/2012); quando ela via que estávamos meio perdidos ela dava uma direcionada, falava também” (Cecília, 06/2012). “O grupo mesmo se ajuda, na hora que alguém fazia pergunta” (Benício, 06/2012).

Os relatos finais apresentados aqui dialogam com as análises apresentadas durante o decorrer do trabalho, principalmente em relação à possibilidade que a formação da Etapa III proporcionou de unir a cultura da universidade, representada pela figura da pesquisadora, que levava textos acadêmicos, com a discussão de conceitos com base em diferentes autores, direcionando para uma discussão sistemática desses conteúdos; e a cultura dos professores, representada pelos sujeitos que atuaram como formadores, que exemplificavam com base na prática escolar, davam sugestões de atividades, faziam uma releitura do conteúdo com uma significação própria e apresentavam para os professores cursistas a teoria anteriormente apresentada com uma didática pessoal, repleta de cores, imagens e exemplos.

Assim encontrado nas falas dos cursistas, Borges e Almeida (2008), quando analisam uma experiência com formação de professores realizada em Vila Velha e discutem sobre as falas trazidas pelos sujeitos sobre os benefícios e responsabilidades trazidos pela formação continuada em uma escola inclusiva, dizem que esses crêem que a discussão

coletiva e politizada das demandas escolares é uma possibilidade de se ampliar conceitos e visualizar “horizontes de enfrentamento da problemática social” (p. 101). Porém, a proposta realizada e sugerida pela universidade não substitui a necessidade de espaços formativos dentro do cotidiano das escolas e a necessidade de se discutir aspectos das práticas diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada teve origem em uma demanda da divisão de Educação Especial, da Secretaria de Educação do município de São Carlos. A responsável pelo setor, no ano de 2011, entrou em contato com a Profa. Dra. Enicéia Mendes no início do decorrente ano relatando que a intervenção realizada pela universidade e a disciplina da graduação e pós-graduação “Ensino Colaborativo” havia registrado sucessos no que tange ao processo educacional dos alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns.

Foram muitas as questões iniciais que permearam esta pesquisa: O que os professores de Educação Especial dessa rede que já trabalhavam com os professores da sala de aula comum entendiam por ensino colaborativo (coensino)? Esses professores acreditavam que trabalhavam com ensino colaborativo nas escolas? Como era realizado o trabalho? O que esses professores destacariam como facilitador ou complicador no contexto escolar de São Carlos para a realização do coensino? De que maneira um curso específico sobre a temática poderia contribuir para sua formação profissional e conseqüentemente para as atividades que eles realizavam no espaço escolar? Quais conteúdos/temas seriam importantes para se discutir/aprofundar? Como relacionar os estudos teóricos sobre o tema com a experiência prática do projeto piloto vivenciado nas escolas? Os professores estariam dispostos a refletir sobre a sua própria prática? Um programa de formação em serviço seria relevante? As práticas de colaboração anunciadas nas políticas públicas estavam sendo efetivas nas escolas? Como estaria a colaboração entre o professor de Educação Especial e da sala comum no município estudado?

O contexto ilustra o início de um trabalho do professor de Educação Especial na perspectiva do coensino, porém, aponta que acontece ainda de maneira experimental. O município tem vivenciado a experiência, partindo de sua relação com a universidade e dos ricos frutos que essa atuação tem trazido para o aprendizado das crianças PAEE. Para as atividades com o professor de sala comum, entende-se que deve ser realizada outra função, diferenciada do modelo único anterior proposto com as atividades na sala de recurso multifuncional, necessitando-se de uma formação específica para esse contato inicial e para o aprendizado da proposta de colaboração, segundo a perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

A proposta de coensino como um novo modelo de prestação de serviço de apoio à inclusão escolar, que ainda era não fortalecida no município de São Carlos, foi aprovada pelos professores do município para compor o Plano Municipal de Educação dos

próximos 10 anos e tornou-se política pública. Tal processo mobilizará o debate e futuras formações com novos grupos de professores, mesmo com as mudanças de governos, troca de partidos e dirigentes da educação e Educação Especial do município, como se observou nos últimos anos (2013-2014).

Sendo assim, esse apoio, a proposta de coensino tem como característica ser adaptativa, portanto requer tempo para mudanças contextuais. Deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida e também ser considerada nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, por meio da atuação profissional a qual permite a prática e a reflexão sobre ela. O fato de as propostas terem adentrado as políticas públicas municipais de São Carlos facilitou o processo de coensino e fez com que o município se tornasse, com a ajuda da ciência, um dos pioneiros no exercício do coensino como política pública no Brasil.

Questões são trazidas fortemente como dificuldades na fala dos professores de Educação Especial, sendo as principais a questão da falta de tempo para planejamento e a avaliação desse trabalho conjunto. Espaço para a elaboração de um Plano Educacional Especializado para o aluno PAEE, assim como o plano de aula para ser realizada em conjunto, a construção de materiais acessíveis, etc. Sair da solidão pedagógica exige sair da zona de conforto e também para isso é necessário tempo.

O processo de construção da pesquisa, realizada por meio da pesquisa-ação colaborativa, foi trabalhoso e demorado, mas somente a partir de todo esse caminho traçado e do falar junto com os professores e não somente sobre eles possibilitou diferentes indícios de uma das formas que a formação sobre coensino pode ser realizada, como também de diferentes estratégias para se colocar o ensino colaborativo na prática das escolas brasileiras. Foi um ano de contato com os professores de Educação Especial, sujeitos da pesquisa e dos desafios da realização dessa modalidade de pesquisa com a certeza de que o coensino é difícil, mas necessário.

A discussão durante o curso propiciou a abertura para análise e reflexões sobre as propostas de inclusão presentes nas escolas de ensino comum, assim como contribuiu para maior clareza dos papéis e responsabilidades do professor de ensino comum e professor especialista, quando utilizada a estratégia de coensino para a melhoria do trabalho educativo, dentro da perspectiva da Inclusão Escolar. Assim como o papel formativo do coensino, que se refere ao grupo de profissionais. Em relação à formação, destaca-se que os docentes precisam ter voz em seus processos formativos, principalmente ao que se refere à formação

continuada de professores. É necessário que a necessidade formativa saia “do chão da escola” para depois voltar-se a ela com independência, emancipação e autonomia.

Não se pode pensar apenas nos professores que têm como aluno-alvo uma criança com deficiência, sem pensar no contexto geral da educação. Especificamente no caso da escola brasileira seria utópico pensar em política de inclusão escolar, dado que isso envolve que os alunos PAEE frequentem escolas com baixa condição de ensino, precarização do trabalho do professor, falta de recursos materiais, humanos, estruturais, etc.

Os alunos podem ter acesso garantido à escola, mas, assim como todos os educandos, não poderão ter acesso ao conhecimento sem que haja uma melhoria da qualidade do ensino. É por isso que, para se discutir inclusão escolar, é preciso pensar antes de tudo em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos. Enquanto se tiver ensino de baixa qualidade nas escolas comuns, todo e qualquer AEE extraclasse, como é o caso dos serviços prestados em salas de recursos e nas instituições especializadas, assumirá caráter remediativo e será insuficiente para responder tanto às necessidades educacionais comuns, quanto especiais dos alunos que requerem educação diferenciada.

Pode-se dizer que a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia ainda a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de Educação Especial nas escolas, bem como a preparação efetiva (formação inicial e continuada) dos profissionais que atuam em Educação Especial e na sala comum. Trata-se de um tema novo, ainda pouco pesquisado do ponto de vista da implementação, sendo que, em nosso país, estudos sobre a temática ainda são escassos, considerando as potencialidades desta estratégia para solução de algumas das dificuldades vivenciadas pelos alunos PAEE no cotidiano das escolas. Este trabalho deixa aqui então mais esse desafio para os pesquisadores brasileiros.

Retomando o objetivo principal do estudo- construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial na sala de aula comum da escola regular-, acredita-se que o trabalho conseguiu caminhar para seu alcance. Principalmente pelos caminhos traçados via pesquisa-ação colaborativa e pela riqueza do grupo formado com os professores de Educação Especial do município de São Carlos. Diferentes indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o da sala de aula comum foram identificados, quebrando-se o mito de inexistência das parcerias entre esses dois profissionais no processo da proposta de inclusão escola, porém também trouxe indicativos que práticas diferenciadas e novas práticas necessitavam ser pensadas. O programa de formação de

professores para atuação no coensino foi pensado, repensado e realizado em um movimento circular, partindo de uma proposta inicial de formação em recursos humanos da pós-graduação, entrelaçando com as necessidades formativas, curiosidades e necessidades emergentes características do grupo de professores envolvidos na pesquisa.

A avaliação dessa formação realizada com professores de Educação Especial e os espaços formativos sobre a proposta de coensino, visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio, aconteceram de forma concomitante, solicitados pelos professores de Educação Especial envolvidos. Estes foram empoderados, na perspectiva da emancipação pela via do conhecimento. Construir conhecimentos sobre colaboração leva tempo, entendendo-se que somente um curso de 60 horas não sacia a necessidade formativa para essa mudança cultural e política. Reconhece-se, ainda, a importância do planejamento da retirada da pesquisadora da pesquisa-ação colaborativa realizada, destacando-se o protagonismo dos professores das escolas.

Destaca-se que o movimento realizado na experiência aqui relatada tem relação com a história do município e de seu vínculo com a Universidade Federal de São Carlos, que desenvolveu desde 2005 pesquisas e práticas relacionadas ao ensino colaborativo nas escolas municipais. Porém, a construção pela via prática ou política em nível municipal pouco significa sem uma alteração na política federal que assumiu a tendência de apostar em um modelo único de apoio, a sala de recursos multifuncionais.

No decorrer do trabalho outras questões se constituem, questões sem respostas no momento em que se finda a pesquisa, mas que necessitam ser pensadas e repensadas na área de formação de professores e do apoio a ser realizado na proposta de coensino nas escolas regulares, algumas delas trazidas pela banca da defesa desse trabalho. Algumas delas são: (a) Para que o coensino se configure como um dos serviços para o aluno PAEE, quais passos ainda temos que caminhar? (b) Como lidar com a questão do tempo para planejamento, avaliação e trabalho conjunto ausente na realidade escolar brasileira? (c) Em relação ao currículo, será que a proposta de coensino defende a proposta de uma adaptação, adequação curricular ou do currículo universal? (d) Como possibilitar momentos um elo mais próximo entre o professor de Educação Especial que trabalha com o ensino colaborativo e o que dá apoio ao aluno na sala de recurso, pensando-se que esse na política atual é realizado no contraturno e que ambos, na maioria das vezes, fazem jornada dupla de trabalho? (e) Como programas pensamos para um público específico pode ser “replicado” para outros contextos? (f) De quem é a responsabilidade sobre a formação profissional do professor? Da

universidade, Federação, Municípios? (g) Quais são os próximos passos para que a proposta de coensino tornar-se política e prática, como uma das formas formais de apoio, para o PAEE nas escolas brasileiras? Acredita-se, que essas questões, além das enfoques trazidos no trabalho, podem ser resumidas em alguns pontos acordados abaixo.

Pensamos que este estudo nos possibilitou compor uma proposta de formação para o ensino colaborativo, podendo ser avaliadas tanto a formação, quanto as possibilidades de trabalho na Rede Regular de Ensino do Município de São Carlos. Esperamos que se proporcione ao leitor a reflexão sobre as propostas de “inclusão escolar” frequentes nas escolas regulares, assim como a relação de trabalho do professor regular com o professor especialista em Educação Especial.

Finalizo as considerações do trabalho afirmando como tese que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas. Defendo também que a universidade tem seu papel de formação desses profissionais também no que se refere à formação continuada, que pode ser realizada via “triângulo acadêmico”: ensino, pesquisa e extensão, sendo a pesquisa/formação baseada no contexto escolar, com os professores e não sobre eles, uma rica proposta de aprendizado mútuo entre o cotidiano escolar/ do professor e o contexto universitário.

Pensar nessa experiência proporcionada pela pesquisa e em outras vivenciadas no cotidiano da universidade traz a reflexão sobre uma nova postura da universidade em relação à formação de professores. Uma ótica com um foco maior na realidade das escolas representada por uma aproximação desse imaginário que já é possível, principalmente pela entrada nessa estrutura de docentes universitários que já transitaram nesse espaço escolar, seja na sala de aula como professor da educação básica ou fundamental, pela pesquisa, pelo ensino (nos cursos para professores em serviço) ou na extensão. Trago ainda reflexões sobre possibilidades de uma relação mais dialética, com pinceladas de uma tentativa de dar voz ao professores e de escutá-los com respeito e aprendizagem em relação a seu conhecimento específico.

Termino aqui esse trabalho defendendo que acredito em uma universidade que pode se transformar, que pode refletir, que também é composta de professores que avaliam

suas práticas. E que essa estrutura pode abrir seu leque de formações para professores, pensar em outros formatos, espaços e compartilhamentos, e que hoje, mais do que nunca, precisa também lutar por suas condições de trabalho, para ter tempo de planejamento, de reflexão de suas práticas e principalmente para ter em sua carga horária de trabalho espaços de compartilhamento e troca.

REFERÊNCIAS

- AGELL, M.; SALA, G.; TORRENT, J. Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. In **La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado**. Climent Giné (org) Barcelona- ES: Universitat de Barcelona- Horsori Editorial, 2009.
- ALMEIDA, G. P. C. D. **Representações sociais de inclusão por professores e professoras de Ensino Fundamental**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estácio de Sá, São Paulo, 2012.
- ANDRADE, L. T. Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p. 157-174.
- ANDRADE, L. T. Perspectivas discursivas da escrita e da leitura dos professores. In _____. **Professores- leitores e sua formação**. São Paulo: Editora Autentica, 2004.
- ANJOS, P. T. A. D. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: as (im)possibilidades através do olhar de quatro professores de Ciências**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.
- ARGUELES, M. E. HUGHES, M, T. SCHUMM, J, S. Co-teaching: a Different Approach to Inclusion. Reston, Va: **Principal**, 2000.
- ARNAL, J., LATORRE, A. **Investigación educativa**. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor, 1992.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Katia Regina Moreno Caiado (org). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são não leitores. In **Leituras do professor/ Marildes Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva (orgs)**. – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 23-60.
- BEDAQUE, S. A. D. P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 01/03/2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2012.
- BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORGES, D. C. P.; ALMEIDA, M. L. O grupo de formação continuada: múltiplos olhares sobre a questão da inclusão escolar. In: **Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares**. Maria Amélia Almeida; Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Cristina P. I. Hayashi (org). Araraquara- SP: Junqueira&Marin, 2008. p. 95-103.

BRANTLINGER, E. et al. Qualitative studies in special education. **Exceptional Children**, v. 71, n. 2, 2005, p. 195-207.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571 de 17 de set. de 2008**. Regulamenta as diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado. Brasília: 2008b

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008c

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº10 de 2010**. Orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública Brasília: 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: 2008^a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº. 13, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 2**, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília., 2008a.

BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília- 8ª edição, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília – DF. 1993.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL/CORDE (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília – DF. 1997.

BRAUN, P. **Intervenções colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 314 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, B. É possível reinventar os professores?A escrita de "memórias" em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E; ABRAHÃO,M.H. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 219-238.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais: a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 2, p. 111-130.

BUENO, J.G.O. **Educação Especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo – SP, EDUC/PUSP, 1993.

CAIADO, C. R. M.; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, C. A. R. Estudos exploratórios sobre o perfil, a formação de trabalho do professor. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 1, p. 171-159.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F., MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental In: **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. 1 ed. Araraquara : Junqueira & Marins Editores, 2008, v.1, p. 104-112.

CAPELLINI, V. L. M. F., MENDES, E. G. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**. , v.2, p.113 - 128, 2007b.

CAPELLINI, V. L. M. F., MENDES, E. G. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o ensino colaborativo In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007, Londrina. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: Editora da UEL, 2007a. v.1. p.1 – 8.

CAPELLINI, V.L.M.F . O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na Educação Infantil. In: Sonia Lopes Victor; José Francisco Chicon. (Org.). **A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: avanços e desafios**. 1ed. Vitória: EDUFES, 2010, v. 1, p. 83-108.

CARNEIRO, R.U.C. **Formação em Serviço sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil**. 2006. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARRETERO DÍAZ, M. A. **De discapitados a capacitados: educación especial para profesores- mas allá del Año Europeo de La Discapacidad**. Leon- España: Universidad, Scereditariado de Publicaciones, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CASTRO, S. F. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Ensino colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos. In: **Anais do Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: Editora da UEL, 2007. v.1. p.1 – 10.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n.3, p. 1-16. 1993.

CRAMER, S. F. Designing a plan for change starting with you. In: _____. **The special educator's guide to collaboration: improving relationships with co-teachers, teams, and families**. 2 ed. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 1997. p. 135-156.

CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo com uma contribuição para a educação inclusiva**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2012.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Celebra, 1999, p. 93-125.

FEDERICO, M. A., HERROLD, W. G. & VENN, J. Helpful tips for successful inclusion: a checklist for educators. **Teaching Exceptional Children**, 32, nº1, p. 76-82, 1999.

FERNANDES, M. D. C. N.; MAGALHÃES, R. C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções. In: **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. S. (org). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 45-66, 2009.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 29, p. 9-22, 2007.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2ª edição. Piracicaba – SP, Ed. UNIMEP. 1994.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1998. p. 307-335.

FONSECA, K. D. A. **Análise de adequações curriculares no Ensino Fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., p. 137-168, 2002.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 1, p. 65-73.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Corwin Press, 2002.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. Is co-teaching effective? **CEC Today**. Retrieved January 10, 2007.

GALCERAN, N. B. **Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a Hegemonia do modelo especializado. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 2, p. 65-78.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Claudio Roberto Batista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org). Porto Alegre: Editora Mediação, p. 11-24, 2008.

GATELY, S.E.; GATELY, FJ. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children** 40-47.2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. vol. 13, no. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOMES da SILVA, F. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: O atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011. 169 f. Tese (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2011.

GOMES, A. E. G. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar em escolas públicas municipais de fortaleza (CE)**. 01/12/2012. 148 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, Fortaleza, 2012.

GONÇALVES, A.K.S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na perspectiva na Educação Infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. ; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), Teresina, v. 1, p. 26-38, 2005.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da ANPED: desvelando pistas. **Rev. bras. educ. espec.**, Ago 2011, vol.17, no.spe1, p.77-92. 2011.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões possibilidades e tensões. In: VITALIANO (org). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 17-24.

JESUS, D. M. de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicol. Soc.**, vol.16, no.1, p.37-49, 2004.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio (Org). **A pesquisa na formação e o trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.

KEEF, E. B., MOORE, V., DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching, **Teaching exceptional children**, 36(5), p. 36-42, 2004.

LAGO, D. C. Ensino e consultoria colaborativa no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: análise de uma experiência. In: **Anais do Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: Editora da UEL, 2009. v.1. p.1 – 10.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, Las Vegas, v. 83: n. 611, p. 105-111, dec. 1999.

LIMA, R. C. D. D. S. **Representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação (Psicologia da Educação))- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, J. A. de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LOBATO da SILVA, M. D. C. **As políticas públicas para inclusão escolar e o papel dos professores na construção de conhecimentos pelas crianças com síndrome de Down**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)- Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

MACHADO, A. C. Práticas de leitura por meio de livros de histórias infantis: uma proposta de ensino colaborativo. In: **Anais do Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: Editora da UEL, 2007. v.1. p.1 – 10

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.** [online]. vol.27, n.84, p. 344-351, 2010.

BUENO, J. G. S. ; MARIN, Alda Junqueira . Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: Caiado; K. R. M.; Jesus, D. M. de; Baptista; C. R.. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 111-130.

MARTINS, L. A. R. Análise de dois cursos de pedagogia, do PROBÁSICA/UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas. In: **Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares**. Maria Amélia Almeida; Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Cristina P. I. Hayashi (org). Araraquara- SP: Junqueira&Marin, 2008. p. 140-149.

MARTINS, L. A. R. M. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escolar regular. In: **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p- 115-127, 2011.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, No. 118, p. 89- 117, março/2003.

MAZZOTTA, M.J.S. **Políticas de Educação Especial no Brasil**: da assistência aos deficientes à educação escolar. Tese de Livre-Docência. 1994. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MELO, M. T. L. de. Programas Oficiais para Formação de Professores da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos- SP: EDUFSCar, 2014.

MENDES, E. G. ; CARNEIRO, R. U. C. Formação em serviço sobre a gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de Educação Infantil.. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005, Belo Horizonte/MG. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Região Sudeste - Educação: Direito ou Serviço?, 2005. v. 1. p. 1-8.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 2, p. 131-146.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2009. v. 1.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar.. In: Eduardo José Manzini. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. 1 ed. Marília-SP: ABPEE, 2006, v. 1, p. 29-41.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SPÇ Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva. In PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-86.

MENDES, E. G. **S.O.S. inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar**. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – PQ- CNPq. 2007.

MENDES, E. G., MALHEIRO, C. A. L. Salas de Recursos Multifuncionais. É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 349-365.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais In: **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. 1 ed. Natal : Editora da UFRN, 2008, v.1, p. 19-51.

MENDES, E. G.; A., M. A.; TOYODA, C. Y . Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista** (Impresso), v. 41, p. 80-93, 2011.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 2, p. 79-90.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, T. G. Desafio da formação: dialogando com pesquisas. In **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 1, p. 125-141.

MOLTO, M. C. C. **Diversidad y educación inclusiva**. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid- ES, Pearson Educación, 2006.

MONDAINI, R. L. **Visão das professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2011.

MOSCARDINI, S. F. **Trabalho docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: Análise e processo inclusivo**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2011.

NORBERTO DA SILVA, O. O. **desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular**: Mapeando a realidade de Feira de Santana. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun., 1999.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

OTERO, N. M. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. M. R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. São Carlos: EdUSFSCar, 2002.

PARRILLA, A. La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. **Educar desde la discapacidad: experiencias de escuela**. Barcelona- ES: Editorial GRAÓ, 2008. (p. 29-37).

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PESSOA da SILVA, K. S. D. B. **Formação continuada em serviço: Um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva**. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2011.

PICCOLI, F. **Concepções de professoras que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIN, M. SILVA, S. (org). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das letras. P. 125-151, 2003.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentido das políticas educacionais. In: **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Claudio Roberto Batista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org). Porto Alegre: Editora Mediação, p. 25-36, 2008. Pronunciamento latino-Americano no Fórum mundial da Educação. Dacar, 24 a 28 de abril de 2000. In: Cadernos de Pesquisa nº 110, São Paulo, julho 2000, p.213-219.

PUGACH, M, AND L. JOHNSON. **Collaborative practitioners, collaborative schools**. Denver, Colo: Love Publishing. 1995.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. (1989). The Challenge of Implementing Collaboration Between general and special education. **Exceptional Children**, 56, No.3, 232-235.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012.

RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Implicações do Ensino Colaborativo na Escolarização do Aluno com Autismo. In: Encontro Iberoamericano de Educação, 2011, Araraquara. **Anais do IV Encontro Iberoamericano de Educação**. Araraquara, 2011b.

REGIANI, V. **Inclusão**: Estudos das práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais- Alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava- PR. /2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2011.

RINAUDI, R. P.; REALI, A. M. M. R.; COSTA, M. P. R. Formação de professores e Educação Especial: análise de um processo. In. **Educação especial**: aspectos conceituais e emergentes. Maria Piedade Resende Costa (org). São Carlos: EdUFSCar, 2009. P. 151- 166.

ROSA, L.C.S. **Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com Necessidades Especiais em creches**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, São Carlos, 2003.

RUSSO, J. B. **Educação inclusiva de alunos com deficiência física**: Reflexões e desafios dos professores na escola pública. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

SÁNCHEZ, P. A. **Educación Inclusiva**: uma escuela para todos. Malaga- ES: Ediciones Aljibe: 2003.

SANTOS DA SILVIA. E. C. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.

SANTOS, N.A.S. **A perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério**. 2005. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, v. 14, n. 40. p. 143-155, jan./abr., 2009.

- SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.
- SOUZA, D. T. R. de ; SARTI, F. M. . Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI**, 2009. v. 1. p. 1-13.
- SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 477-492, set/dez.2006.
- SOUZA, S. V. D. **Consultoria colaborativa**: Possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala comum com alunos surdos inclusos. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOLEDO, E. H. D. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- TRENTIN, V. B. **Às vezes parece que eles entendem...**: A compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.
- VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina**: re-inventando el formato tradicional. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.
- VARGAS, G. M. **Formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com deficiência**: Caminhos trilhados por professoras dos anos iniciais. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- VILARONGA, C. A. R.; SARTI, F. M. A universidade e o desafio de escrever para professores. **Educação e Realidade**, Dez 2012, vol.37, no.03, p.969-989.
- WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. (1999). Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, 32,nº3, pp. 1-18. 1999.
- WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, vol. 64, nº. 2, p. 181-195, 1998.
- WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Documento Eletrônico**. Jomtien: mar./1990. Disponível em: < <http://www.cenpec.org.br/modules/editor/arquivos/c94a305f-e1c8-9f11.pdf> >. Acesso em: 30 junho de 2008.

ZANATA, E.M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino.** 138 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL (PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ REGULAR)

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL²⁰
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ REGULAR

DADOS PESSOAIS

Nome completo (sem abreviar)*:

Sexo () feminino () masculino

CPF*:

RG*:

Data de nascimento:

Número de telefone*: (código / número)

Número de celular: (código / número)

E-mail*:

Você acessa o e-mail regularmente? () Sim () Não

* Campos de preenchimentos obrigatório

ESCOLARIDADE

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de Escolaridade	Curso frequentado	Instituição em que cursou / cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (lato sensu): Especialização				
Pós-Graduação (stricto sensu) Mestrado				
Pós-Graduação (stricto sensu) -Doutorado				

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares):

Curso frequentado	Instituição em que cursou / Cidade	Ano	Carga horária (aproximada)

²⁰Dados gerais dos professores e de formação inspirados na ficha elaborada por DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: Análise de uma experiência via internet . Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE

Educação Infantil – () anos () meses – não na Educação Especial

Ensino Fundamental – () anos () meses – não na Educação Especial

Ensino Médio – () anos () meses

Educação Especial () anos () meses

OUTRO: () anos () meses

Vínculo funcional com a instituição. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

Nome da escola: _____

- () Efetivo
 () ACT (Admitido em caráter temporário)
 () Contrato por tempo determinado (CLT)
 () Contrato por tempo indeterminado (CLT)
 () Outro. Qual?

Nome da escola: _____

- () Efetivo
 () ACT (Admitido em caráter temporário)
 () Contrato por tempo determinado (CLT)
 () Contrato por tempo indeterminado (CLT)
 () Outro. Qual?

Considerando a sua carga horária semanal na escola, que tipo de atividades você prioriza?

1. .
 2. .
 3. .
 4. .

APÊNDICE II - AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE CO-PROFESSORES"

AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE CO-PROFESSORES"
Análise do caso

Na nossa parceria de coensino...

QUESTÃO	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
1. Decidimos qual a maneira de coensino vamos usar, baseado nos benefícios para alunos e professores.			
2. Compartilhamos ideias, informações e materiais.			
3. Identificamos os recursos e potenciais do coensino.			
4. Ensinamos diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo.			
5. Estamos cientes do que o nosso co-professor está fazendo até quando não estamos presentes.			
6. Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que ensinar.			
7. Estamos de acordo sobre os pontos do currículo que serão abordados em uma lição.			
8. Compartilhamos a responsabilidade de decidir como ensinar.			
9. Compartilhamos a responsabilidade de decidir quem ensina cada parte da lição.			
10. Somos flexíveis para fazer alterações, se necessário, durante uma aula.			
11. Identificamos os pontos fortes e as necessidades do estudante.			
12. Partilhamos a responsabilidade pela instrução diferenciada.			
13. Incluímos outros profissionais quando é necessário a experiência ou conhecimento de especialistas.			
14. Compartilhamos a responsabilidade de como o aprendizado do aluno é avaliado.			
15. Podemos mostrar juntos que o aluno está aprendendo, quando co-ensinamos.			
16. Estamos de acordo sobre os procedimentos de disciplina e como aplicá-las em conjunto.			
17. Comentamos sobre o que se passa na sala de aula.			
18. Podemos melhorar as nossas aulas com base no que acontece na sala de aula.			
19. Comunicamos livremente as nossas preocupações.			
20. Temos um procedimento para a resolução de desacordos que utilizamos quando vivenciamos desafios e conflitos.			

21.	Comemoramos o processo, os resultados e o sucesso do coensino.			
22.	Nos divertimos uns com os outros e com os alunos, quando co-ensinamos.			
23.	Temos reuniões regulares para discutir o nosso trabalho.			
24.	Usamos de forma produtiva o nosso tempo de reunião.			
25.	Efetivamente co-ensinamos, mesmo sem tempo comum de planejamento.			
26.	Explicamos para os alunos e suas famílias os benefícios do coensino.			
27.	Demonstramos a colaboração e o trabalho em equipe para os nossos alunos.			
28.	Ambos somos vistos por nossos alunos como professores.			
29.	Incluímos nossos alunos na função de coensino.			
30.	Dependemos uns dos outros para seguir com as responsabilidades.			
31.	Buscamos formação adicional para melhorar o nosso ensino cooperativo.			
32.	Somos mentores para outros professores que querem co-ensinar.			
33.	Seguimos vários formatos de coensino.			
34.	Comunicamos nossas necessidades para os nossos administradores.			
35.	Respeitamos e apreciamos a contribuição de nossos colegas professores.			

Outros pontos importantes sobre a relação professor regular e professor especial:

Fonte: CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Taking the plunge: what is co-teaching all about? In: _____. *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009. p. 1- 18. (Ficha adaptada pelos autores de VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I. *A Guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. www.corwinpress.com.)

Tradução e adaptação nossa.

APÊNDICE III- MANUAL PARA PREENCHIMENTO DOS CADASTROS DE IDENTIFICAÇÃO

MANUAL PARA PREENCHIMENTO DOS CADASTROS DE IDENTIFICAÇÃO

Instruções para o preenchimento

1. As fichas a serem preenchidas, contêm na primeira parte os dados de identificação da criança. Não deixe de preencher nenhum dos campos.
2. Em seguida virá uma questão aberta solicitando informações sobre os motivos pelos quais o(a) educador(a) da sala regular considera que a criança tenha Público Alvo da Educação Especial. Peça a ele(a) descrever livremente neste campo as características da criança que mais lhe chamam atenção, que o(a) preocupam, e que o(a) levam a pensar que tal criança deveria receber mais apoio do que a creche/escola normalmente oferece.
3. No campo a seguir, são solicitadas informações sobre os atendimentos especializados (médicos, terapias especializadas, escola especial, etc.) que a criança recebe. Assinale se a creche/escola tem ou não conhecimento se a criança recebe algum tipo de atendimento. Em caso afirmativo, especifique quais são os atendimentos que ela recebe. Finalize perguntando se o(a) educador(a) recomendaria algum tipo de encaminhamento para a criança, especificando o tipo de serviço ou profissional, e se ele(a) considera que seja um caso de urgência para o atendimento em questão.
4. No campo seguinte interessa-nos saber mais detalhes sobre a criança e por isso, pedimos que sejam prestadas informações sobre a existência de:
 - problemas de saúde: tais como queixas de dores, olhos lacrimejantes e avermelhados; nariz escorrendo, internações frequentes; otite crônica; sonolência, convulsão, anemia, toma medicamentos diários; doenças ,etc.
 - problemas no desenvolvimento: descreva os tipos de problemas, se são frequentes ou ocasionais e especifique as áreas, a saber:
 - área de socialização: agressividade, relação com os demais crianças e com o professor; dependência excessiva de colegas ou de adultos, isolamento; ansiedade, timidez, desobediência, inabilidade para interagir com os colegas, indisciplina, rebeldia, etc.).
 - área de linguagem/comunicação: dificuldade, ausência ou atraso na fala, fala incompreensível, vocabulário pobre, gagueira, etc.
 - área da motricidade: dificuldade para andar; ausência de marcha, dificuldade em manter postura sentada, hiperatividade, falta de mobilidade dos braços ou mãos, desequilíbrio ou insegurança em atividades motoras amplas (correr, andar de bicicleta, motoca, patinete, patins, etc.), paralisia de membros, etc.
 - cognição/inteligência: dificuldade em compreender instruções, em compreender fala, com as regras de jogos e brinquedos, em discriminar (cores, formas, avesso/direito de roupa, etc.) montar quebra-cabeças, etc.
 - autos-cuidados nas habilidades de vida diária: dificuldade em usar o banheiro (faz xixi ou cocô nas calças), em fazer atividades de higiene (lavar mãos e rosto, se limpar no banheiro, limpar o nariz,etc.), em atividades de vestuários (vestir, despir roupas), em atividades de alimentação (rejeita alimentos importantes, dificuldades em comer sozinho,etc.).

Descreva os problemas nas respectivas áreas, e no caso de você não ter identificado aspectos problemáticos, nos diferentes itens, escreva nos campos “nada a declarar”.

5. O campo a seguir solicita informações sobre a família da criança. Descreva em linhas gerais qual é a percepção do(a) educador(a) sobre a família da criança. Se é ou não responsiva as necessidades da criança e se estabelece uma boa interação com a creche/escola. Especifique se há, em sua opinião, uma composição familiar problemática, abuso de drogas pelos pais ou parentes que moram junto; extrema pobreza ou miséria; suspeita de maus tratos e negligência para com a criança; casos de doença crônica na família, casos de portadores de deficiências, etc.

6. No próximo campo, nos interessa averiguar quais são as potencialidades, talentos e interesses da criança. Especifique se a educadora considera que a criança tem uma inteligência que você considera muito acima da média, se tem habilidades extraordinárias e interesses no campo da música, dança, esportes, desenho e/ou pintura, criatividade, memória, etc.

Especifique também se ela apresenta deficiências ou limitações, descrevendo de que natureza elas são, caso a creche/escola tenha conhecimento.

Procure preencher todos os campos, e se não houver informações consideradas relevantes, escreva “nada a declarar”.

7. Finalmente há um último campo, de preenchimento opcional, para o caso do(a) educador(a) desejar descrever alguma outra característica importante da criança, que ainda não tenha sido contemplada nos itens anteriores.

8. Preencha o nome do informante, sua função na creche/escola, date e assine.

Fonte:

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SPÇ Junqueira & Marin, 2010.

APÊNDICE IV- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO		
NOME DO ALUNO:		
Filiação	Pai:	
	Mãe:	
Endereço		
Idade	Data de nascimento:	Sexo:
Nível de escolaridade/turma:		
Quais as características que levam a creche/escola ter indícios de que a criança tem Público Alvo da Educação Especial?		
Professora responsável		
Escola		
A escola tem conhecimento se a criança recebe algum tipo de atendimento ou apoio especializado? () Sim () Não		
Em caso afirmativo, qual (is) e onde?		

Comente sobre os seguintes aspectos da criança

▪ **Família**

▪ **Potencialidades, interesses e Talentos Especiais:**

▪ **Deficiências e Limitações:**

Se você tiver algum aspecto a mais para comentar sobre a criança, e/ou escola, descreva abaixo:

Informante: _____ (**Sublinhe:** Professor ou diretor)

Assinatura: _____ **Data:** _____

Responsável pela coleta: _____

Fonte:

MENDES, E. G. **S.O.S. inclusão:** avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – PQ- CNPq. 2007

APÊNDICE V- INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

- 1) Utilize o formato do protocolo em anexo. Ele contém duas partes, uma de identificação e outra para o relato escrito.
- 2) Você pode fazer manuscrito e neste caso, o verso da folha também poderá ser utilizado para anotações, ou então digitado. Utilize quantas folhas forem necessárias.
- 2) A identificação deverá ser preenchida com as informações referentes ao nome do observador, data da observação, o período (manhã, tarde, noite), nome do aluno a ser observado, o nome da escola, da professora e o tempo de duração da observação.
- 3) A parte referente ao relato escrito deverá ser preenchida com as informações sobre o que ocorreu durante o período em questão: fatos, intervenções, diálogos, momentos de interações, avaliações, sentimentos. Numere a ordem das páginas no canto acima à sua direita.
- 4) Possíveis categorias de conteúdo do diário

Nome	Definição
1. Atividade	Que atividades foram desenvolvidas nesta sessão? Quais seus objetivos, material envolvido, tipo de instrução, erros e acertos, formas de avaliação, etc?
2. Aluno	O aluno-alvo era capaz de participar das atividades sem adaptações? Todos os alunos participaram igualmente da atividade? Caso o aluno-alvo precisasse de acomodações, elas foram feitas? Se sim, de que forma? Descreva as características comportamentais, de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno nas tarefas, na relação com os colegas e com a professora.
2. Observação do Redator	Como você sentiu na sessão de observação? Faça comentários ou análises pessoais sobre o seu desempenho e sentimentos. Levante hipóteses sobre relações e comportamentos dos professores e alunos da classe. Comente e analise sobre sua própria atuação em sala de aula. Escreva sobre sua relação com o aluno, com demais colegas, professora da sala e outras pessoas da escola.
4. Professora	Descreva as atitudes da professora com o aluno alvo e os com demais alunos. Registre falas dela que você considere interessante.
5. Atividade de Rotina Escolar	Descreva outras situações/atividades da rotina escolar: acadêmicas extra-classe, ou não acadêmicas (lavar as mãos, escovar os dentes, tomar lanches, etc) que ocorrerem na sessão, e sobre o aluno-alvo nestas situações
6. Observações com objetivos específicos	Quando necessário ou indicado descreva as análises funcionais de problemas de comportamentos ou de ensino
7. Escola	Descreva características da escola que sejam importantes
8. Outros	Descreva o que você considerar de interesse que não couber nos demais itens. Por exemplo, contatos com a família, prontuários, documentos médicos, etc.

Fonte: MENDES, E. G. **S.O.S. inclusão:** avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – PQ- CNPq. 2007

APÊNDICE VII - FICHA DE AVALIAÇÃO OBJETIVA DA FORMAÇÃO

FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO

PARTE A

A atribuição da nota e as escalas do grau de Satisfação e de Importância variam de 1 a 5, sendo:

		Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante Satisfatório					
1 “Insatisfatório/ Sem importância”									4 “Satisfatório/Importante”;				
2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”		Sem Importância	1	2	3	4	5	Muito importante	5 “Muito satisfatório/ Muito importante”;				
		3 “Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”											
									1	2	3	4	5
LOCAL	1.	Estrutura do curso											
	1.1	Local das reuniões											
	1.2	Dia das reuniões											
	1.3	Horário das reuniões											
	1.4	Duração total do curso (meses)											
	1.5	Carga horária do curso											
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do curso											
DIDÁTICA	2.	Estrutura das reuniões											
	2.1	Ordem de realização das atividades											
	2.2	Tempo para análise dos casos											
	2.3	Tempo para discussão da realidade do município											
	2.4	Discussão dos textos em sala											
	3.	Material de apoio											
	3.1	Relação tempo de leitura e quantidade de material escrito											
	3.2	Qualidade das informações abordadas em cada unidade											
	3.3	Clareza de conteúdo											
	3.4	Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento, etc...											
3.5	Estilo de escrita e linguagem utilizada												
PROFESSOR	4.	Formador/ Pesquisador											
	4.1	Clareza nos assuntos abordados											
	4.2	Didática											
	4.3	Domínio do assunto proposto											
	4.4	Compromisso com as atividades realizadas											
PESSOAL	5.	Participação pessoal (como aluno)											
	5.1	Participação pessoal nas discussões do grupo											
	5.2	Realização das atividades práticas											
	6.	Relação do curso com sua atuação docente											
	6.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente											
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho											
	6.3	Alteração da sua prática como profissional											

PARTE B- REGISTRE

- O curso correspondeu as suas expectativas iniciais? Comente:

- Destaque os aspectos positivos quanto a esse processo formativo:

- Destaque os aspectos negativos quanto a esse processo formativo:

- Faça sugestões de conteúdos e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras desse curso:

- Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários.

- Aconselharia o curso para outra pessoa? () Sim () Não. Por quê?

- Registre um comentário que deseja fazer sobre esse processo formativo.

Nome (facultativo) _____

Data ____/____/____

APÊNDICE VIII- QUESTÕES INICIAIS/FINAIS- PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTÕES INICIAIS/ FINAIS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROFESSOR SALA COMUM

Descreva em poucas palavras como é a sua rotina de trabalho:

O que você entende por ensino colaborativo (coensino)?

Você trabalha com ensino colaborativo na(s) sua(s) escola(s)? Como?

O que você destacaria do contexto escolar que facilita ou dificulta a realização do ensino-colaborativo?

De que maneira um curso específico sobre a temática poderá contribuir para sua formação profissional e conseqüentemente para as atividades que realiza no espaço escolar?

Quais conteúdos/temas gostaria de discutir/aprofundar?

APÊNDICE IX –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMAÇÃO EM ENSINO COLABORATIVO PARA O APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**”, sob responsabilidade da pesquisadora Carla Ariela Rios Vilaronga. O objetivo principal deste estudo consiste em compor uma proposta de formação de professores de Educação Especial para o Ensino Colaborativo, tendo como foco a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Pensamos que este estudo nos possibilitará compor uma proposta de formação para o ensino colaborativo, podendo ser avaliado tanto a proposta de formação, quanto as possibilidades de trabalho na Rede Regular de Ensino do Município de São Carlos. Diante dos resultados obtidos, poderemos propor cursos de formação com o foco no ensino colaborativo na escola regular.

Esperamos que este estudo proporcione análise e reflexão sobre as propostas de “inclusão” frequentes nas escolas regulares, assim como a relação de trabalho do professor regular com o professor especialista em Educação Especial.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam:

- Professores com formação específica em Educação Especial;
- Professores efetivos ou temporários de cargo em escolas municipais da cidade onde será realizada a pesquisa a partir do ano de 2011;
- Professores que atuam em escolas de um dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os professores das salas regulares serão selecionados pelos professores de Educação Especial participantes da pesquisa. Os profissionais que atuaram em coensino terão como foco 1 (um) caso de aluno com deficiência matriculado na rede regular, escolhido pela dupla de profissionais, identificado também como sujeito da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos participantes e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de instrumentos inscritos e orais que terão a proposta de analisar a sua colaboração na sala regular, assim como avaliar a formação

com vocês realizada durante a pesquisa. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

RG: 33.317.627-3 **CPF:** 319.117.468-04

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Doutorado.

Endereço: Avenida 50 A n. 465 Vila Nova Rio Claro- SP

Telefone: (16) 8821-9030

E-mail: crios@ufscar.br

Orientador

Nome: ENICÉIA GONÇALVES MENDES

CPF: 07583678803

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, CEP: 13565-905.

Telefone: (16) 3351-9358

E-mail: egmendes@ufscar.br

APÊNDICE X- A MUDANÇA DE PAPÉIS NA ESCOLA PARA O TRABALHO DE COENSINO: ANÁLISE DOS CASOS

1. Papéis e Responsabilidades

Professores especialistas	Professor da sala comum

2. Formato

- Um ensina, outro observa
- Um professor, um ajudante
- Ensino paralelo
- Estação de ensino
- Alternativa de ensino
- Equipe de Ensino

Cite exemplos:

3. Estágio do Coensino

- Estágio inicial
- Estágio de comprometimento
- Estágio Colaborativo

Justifique:

APÊNDICE XI- COLOCANDO O COENSINO EM PRÁTICA - DISCUSSÃO DOS CASOS

Pense no caso que está vivenciando com a proposta de coensino, conceitue e comente sobre os seguintes pontos:

1) Comunicação interpessoal:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

2) Arranjo físico:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

3) Familiaridade com o currículo:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

4) Modificações e metas do currículo:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

5) Planejamento Instrucional:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

6) Apresentação instrucional:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

7) Gerenciamento da sala de aula:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

8) Avaliação:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

APÊNDICE XII- AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE CO-PROFESSORES"- O CASO MARISOL- exemplo- caso Marisol

AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE CO-PROFESSORES"

O caso Marisol

Marisol tem 52 anos, é formada em pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu – São Paulo (1985) e possui duas especializações: Educação Especial (2007) e Psicopedagogia (2010). Dos cursos de formação continuada que realizou entre 2007 e 2011, destaca: “Música em Movimento” (90 horas); Iniciação em LIBRAS (190 horas); Estimulação Sensorial (90 horas); Iniciação ao Autismo (120); Escola que protege (90 horas).

Trabalhou oito anos como professora de Educação Infantil, quatro anos no Ensino Fundamental e 30 meses na APAE. No início do curso trabalhava como professora da sala de recursos da Rede Municipal de São Carlos. Sua expectativa inicial do curso é que esse conseguiria trazer “ideias novas, metodologias, propostas e relato de trocas de experiências, acredito que isso iria facilitar nosso trabalho”.

O caso selecionado pela Marisol foi do aluno Milton, de sete meses, que frequentava a fase I da Educação Infantil. A entrevista aqui relatada foi realizada com as três professoras do ensino regular.

A entrevista foi realizada no dia 23/09/2011 com as 3 professoras que trabalham em uma sala fase 1 (Educação Infantil), na qual a professora Marisol trabalha em colaboração. O foco das atividades é uma criança de 7 meses com Síndrome de Down.

Antes da entrevista propriamente dita vivenciei um pouco da rotina da sala (cerca de 1 hora), entre a troca de fraldas, banho, papinha, brincar, etc. Na maior parte do período que fiquei em sala o aluno alvo dormia, enquanto todos os outros estavam em plena atividade. As professoras relatam que todas essas horas de sono não são comuns para o aluno, tendo como possível justificativa a medicação que o aluno está tomando (pequeno problema de saúde).

O espaço da sala é bem organizado, limpo, enfeitado e com uma quantidade considerável de brinquedos. Existe também na sala uma pequena copa (lactário), utilizada pela cozinheira para preparar a alimentação dos bebês, e um espaço de banheiro, onde é realizada a troca e o banho pelas próprias professoras. A parte da escola onde se localiza o berçário foi recém-inaugurada, os berços em os carrinhos são novos e se encontram em perfeitas condições.

O trabalho é agitado e as professoras estão em intensa atividade todo tempo. A professora de Educação Especial, nesse momento, observa o contexto da sala e ajuda as professoras em alguns momentos.

A entrevista foi realizada com a ajuda do gravador, porém optei inicialmente por descrever em minhas palavras as falas das professoras, principalmente pela interação que tivemos durante as questões e as possíveis reflexões por ela possibilitadas.

Antes de iniciar o roteiro de questões baseado no questionário de Conderman; Bresnahan; Pedersen (2004) perguntei para as professoras como era organizada a rotina da sala de aula. Uma das professoras centralizou as respostas, porém abrimos espaço para participação de todas, inclusive da professora de Educação Especial. A Profª. Milena relata que a rotina da sala se inicia em torno de 7 da manhã, com o acolhimento das crianças, posteriormente um vídeo, depois mamadeira, brincadeira, papinha de fruta, banho/ troca e depois a hora do sono. Em torno do meio dia as professoras cumprem seu horário diário de trabalho, chegando 3 professoras que ficarão reemposáveis pelos alunos que freqüentam a sala em período integral e pelos alunos do vespertino. A sala possui em média 18 crianças.

O aluno alvo iniciou suas atividades na sala em agosto desse ano, após sua mãe retornar ao trabalho. As professoras apontam que ainda estão conhecendo o aluno, mas que são totalmente a favor da inclusão e que esse contato com alunos deficientes tem possibilitado um grande aprendizado.

Em relação as questões, as respostas foram:

- **Decidimos qual a maneira de Coensino vamos usar, baseado nos benefícios para alunos e professores?**

As professoras relatam que não existiu um momento de diálogo para se chegar a um formato de trabalho entre o professor do ensino regular e a professora de Educação Especial.

- **Compartilhamos ideias, informações e materiais?**

Segundo as professoras do ensino regular, essas informações são compartilhadas em diversos momentos, principalmente quando a professora de Educação Especial está realizando seu atendimento em sala, mas que o foco do diálogo é o aluno alvo.

- **Ensinamos diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo?**

As professoras da sala regular relatam que o foco do trabalho da professora de Educação Especial é o aluno alvo e que realizam atividades com outras crianças enquanto ela faz a estimulação no berço ou em outro local.

- **Estamos de acordo sobre os pontos do currículo que serão abordados em uma lição?**

É interessante relatar que as professoras afirmam que nesse momento não possuem um currículo a ser seguido nessa fase, mas que sabem alguns objetivos que devem ser trabalhados. Afirmam também que um currículo para a Educação Infantil vem sendo discutido junto a Secretaria Municipal de Educação, mas que isso ainda não retornou para as escolas.

- **Compartilhamos a responsabilidade de decidir como ensinar?**

Pelo relato das professoras, a responsabilidade pela estimulação, cuidado e pelas atividades dos alunos é de responsabilidade delas. Relatam também que a Marisol dá orientações quando o trabalho é específico com o aluno alvo.

- **Identificamos os pontos fortes e as necessidades do estudante?**

As professoras relatam que pontos fortes e necessidades são identificados através do dialogo entre elas. Relatam também que estão em uma fase de conhecimento do aluno e de avaliação de suas limitações e possibilidades.

- **Comentamos sobre o que se passa na sala de aula?**

As professoras destacam que esse relato acontece em vários momentos entre elas da sala regular. Com a Marisol ocorrem principalmente quando realiza os atendimentos em sala.

- **Temos um processo para a resolução de desacordos que utilizamos quando confrontados com os desafios e conflitos?**

Relatam que nunca entraram em desacordo, mas que acreditam que não teriam problemas para resolver os conflitos.

- **Comemoramos o processo, os resultados e o sucesso do Coensino?**

O relato se refere as pequenas (grandes) conquistas tidas em menos de 2 meses de trabalho com o aluno, como questões de alimentação (que melhoraram), o enrijecimento do pescoço do aluno alvo e a última conquista que foi o aluno virar de bruço. Os relatos foram contados com sorrisos nos lábios.

- **Nos divertimos uns com os outros e com os alunos, quando Co-ensinamos?**

As professoras relatam ter uma boa relação com a Marisol.

- **Temos reuniões regulares para discutir o nosso trabalho?**

O HTPC semanal é tido como espaço de discussão regular sobre o trabalho desenvolvido com os alunos.

- **Usamos de forma produtiva o nosso tempo para reunião?**

As professoras do ensino regular relatam que o horário das reuniões de HTPC é utilizado para planejamento das atividades que serão realizadas com as crianças, considerando que são produtivas. Pelo discurso das professoras, as discussões são centradas em atividades para todos os alunos.

- **Explicamos para os alunos e suas famílias os benefícios do Coensino?**

Foi relatado que para os pais do aluno alvo houve uma explicação desse trabalho em conjunto, mas que não houve oportunidades para conversar com os outros pais, pois a reunião de pais foi realizada no começo do ano apenas.

- **Ambos somos vistos por nossos alunos como professores?**

As professoras da sala regular também acreditam que a Marisol é vista pelas crianças como professora da sala.

- **Dependemos uns dos outros para seguir com as responsabilidades?**

Em relação a dependência, pelo relato das professoras, isso acontece costumeiramente entre elas. Elas destacam que é “muito tranquilo” trabalhar nessa sala, porque elas estão em cooperação a todo o momento. Segundo elas, todas são responsáveis por todos os alunos, sendo todas as atividades realizadas em grupo.

- **Buscamos formação adicional para melhorar o nosso ensino cooperativo?**

Segundo as professoras não existe uma formação específica para se trabalhar no formato de coensino. Porém, duas das três professoras responsáveis especificamente pela sala contam que frequentam a ACIEPE “Brinquedoteca para todos” na UFSCar e que vão focar a construção dos brinquedos (parte prática das atividades) para o trabalho com o aluno alvo.

- **Somos mentores para outros professores que querem Coensino?**

É relatada nessa questão que não existe uma exposição formal do trabalho para o restante da escola, mas que os outros professores conhecem a experiência pelas conversas entre elas nos corredores da escola, HTPC, refeitório, principalmente quando dialogam sobre os avanços do aluno alvo.

- **Comunicamos nossas necessidades para os nossos administradores?**

As professoras relatam que podem expor com tranquilidade as necessidades para a administração da escola, caso elas apareçam.